

Dévényi Anna



Nemzetnevelés- parafrázisok

A nemzetépítéstől a hatalomkoncentrációig

KRONOSZ KIADÓ

Dévényi Anna
Nemzetnevelés-parafrázisok

DÉVÉNYI ANNA

Nemzetnevelés- parafrázisok

A nemzetépítéstől
a hatalomkoncentrációig

Kronosz Kiadó

Pécs, 2020

A kutatást és a kötet megjelenését támogatta

az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj

és az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-4 kódszámú
Új Nemzeti Kiválóság Programja



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL



Új Nemzeti
Kiválóság Program

Lektorálta
VONYÓ JÓZSEF

Olvasószerkesztő:
BELLUS IBOLYA

Névmutató:
ERŐSS ZSOLT

Borítóterv:
MÜLLER PÉTER

ISBN 978 615 6048 59 2

© Dévényi Anna
© Kronosz Könyvkiadó Kft.

TARTALOM

Bevezetés	7
I. ELŐZMÉNYEK ÉS KONTEXTUS: NEMZETNEVELÉS A NÉMET TERÜLETEKEN	17
Johann Gottlieb Fichte nemzetnevelés-koncepciója	23
A restauráció kora	28
A századforduló	31
A weimari köztársaság	34
Nevelés a nemzetiszocialista Németországban	35
Ernst Krieck és a nemzetpolitikai nevelés	38
A német nemzetnevelési koncepciók vizsgálatának tanulságai	43
II. A NEMZETNEVELÉS-KONCEPCIÓK ORIGÓJA: A KRÍZIS	47
III. IMRE SÁNDOR NEMZETNEVELÉS-KONCEPCIÓJA	51
Válsághelyzet és reformigények	55
A nemzetnevelés fogalma Imre Sándor koncepciójában	57
A nemzetnevelés jellemzői és feltételei	62
A nemzetnevelés céljai	65
<i>Konkrét célok</i>	65
<i>Konkrét célok és meghatározásuk módja</i>	66
Imre Sándor művelődéspolitikai javaslatai	68
<i>Szervezeti reformjavaslatok</i>	69
<i>Tantervi reformjavaslatok</i>	73
Reformkísérletek	75
Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciójának korabeli recepciója	78
Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciója – összegzés	83

IV. A NEMZETNEVELÉS GÖMBÖS GYULA POLITIKÁJÁBAN	87
Gömbös Gyula nézetei a válság gyökereiről	87
és természetéről	87
A nemzetnevelés Gömbös fogalmi hálójában	91
Az új típusú állam és az „új típusú magyar ember”	94
Nemzetirányítás – propaganda – nevelés – nemzetnevelés	99
Kísérletek a nemzet nevelésére	110
<i>A sajtó</i>	110
<i>A Nemzeti Egység Mozgalma</i>	114
A tervek a megvalósulás mérlegén	130
A nemzetnevelés Gömbös Gyula politikájában – összegzés	133
V. A NEMZETNEVELÉS HÓMAN BÁLINT OKTATÁSPOLITIKÁJÁBAN	137
Hóman Bálint a válságról és a nemzetnevelés mibenlétéről	137
A nemzetnevelés szempontjai az iskolarendszer	
új szervezeti felépítésében	142
A szelekció kérdése	152
Az oktatásigazgatási reform	163
A nemzetnevelés a középiskolák szellemiségében	
és nevelési céljaiban	169
<i>A hazafias nevelés</i>	175
<i>Az állampolgári nevelés</i>	179
<i>A társadalmi nevelés</i>	182
A nemzetnevelési elvek érvényesítése a népiskolában	187
Az iskolán kívüli nemzetnevelés Hóman Bálint	
kulturpolitikájában	191
A nemzetnevelés Hóman Bálint	
oktatáspolitikájában – összegzés	196
VI. NEMZETNEVELÉS-PARAFRÁZISOK – ÖSSZEGZÉS	199
VII. HISTORIOGRÁFIA ÉS FORRÁSADOTTSÁGOK	215
Felhasznált források és irodalom	235
Névmutató	261
Summary	265

BEVEZETÉS

Várakozásaink bár a jövőre irányulnak, a jelenünkről tanúskodnak. Visszatekintve nem csak megvalósulásukat vagy be nem teljesedésüket regisztrálhatjuk: felidézésükkel az „elmúlt jövő”¹ különös prizmáján keresztül szemlélhetjük a múltat. A szokatlan perspektíva máshonnan nem észlelhető összefüggéseket is láthatóvá tesz, s némiképp távol tart a teleologikus múltértelmezés kísértésétől is. Ha ugyanis vizsgálódásunk az egykor voltra irányul, nincs különösebb jelentősége a jövőre vonatkozó víziók, elképzelések, tervek és programok hatékonyságának, megvalósulásának. Sokkal inkább a szavak és a dolgok egykori kapcsolatának. A (nyelvi) jelölők, még ha a jövőre mutatnak is, keletkezésük korának viszonyai által telítődnek jelentéssel. Az *akkor* és az *ott* viszonyait sűrítik.

E kötet három magyar nemzetnevelés-parafrázissal foglalkozik – egy pedagógus: Imre Sándor, egy oktatáspolitikus: Hóman Bálint és egy (párt)politikus: Gömbös Gyula terveivel –, melyek értelmezését és megértését a német területeken született hasonló elképzelések áttekintése segíti. A „nemzetnevelés” mint az 1930-as évek magyar oktatáspolitikájának hívószava – ellentétben az 1920-as éveket meghatározó „kultúrfölény”, illetve „neonacionalizmus” fogalmakkal – mára szinte teljesen feledésbe merült. Bár a *Pedagógiai Lexikon*ban találunk ilyen szócikket, és a rendszerváltás után itt-ott felbukkant a neveléstörténeti szakirodalomban is, a fogalom lényegében a második világháború vége óta süllyesztőbe került. Ha a szóalak nem is, jelentéstartalma(i) – változó intenzitással és hangsúlyokkal – napjainkig tovább élnek a pedagógiai és a politikai diskurzusokban. A „nemzeti” jelzővel ellátott szerkezeteknek pedig kétségkívül reneszánsza van. Ez az aktualitás akár önmagában is elegendő ok lehetne az alaposabb történeti vizsgálatra, a kötet megírására azonban nem ez sarkallt.

A téma iránti érdeklődésemet az keltette fel, hogy úgy tűnt, a kifejezés értelmezése említett hazai „fénykorában”, az 1930-as években egyáltalán

¹ KOSSELLECK 2003.

nem volt egységes. Egyfelől megjelent Gömbös Gyula diktatórikus célokat nem nélkülöző *pártpolitikájában*, elsősorban Béli Béla, a Nemzeti Egység Pártja propagandaosztályának vezetője és Marton Béla, a párt főtitkára szövegeiben. Ezekben egy nacionalista diktatúra társadalmi bázisának megteremtéséről van szó, ahol fontos hívószóként jelent meg a nemzetnevelés fogalma. Másfelől gyakran használta, sőt *kultúrpolitikája* kulcsfogalmává tette azt Gömbös kultuszminisztere, a tudós Hóman Bálint is. Mit jelent hát ez a fogalom? Diktatórikus törekvések fedőneve vagy okosan átgondolt, modern, nemzeti értékekre fókuszáló művelődéspolitikai koncepció? Pusztán egy hangzatos, a kor uralkodó gondolkodásmódját tükröző jelszó vagy komoly tartalommal bíró program?

Eredeti tervem tehát az volt, hogy bemutassam és összevegyem, vajon mit ért nemzetnevelésen Gömbös Gyula és az őt támogató szűkebb hatalmi-politikai vezető csoport e két markánsan elkülöníthető köre. Mennyiben volt koherens a szó használata e csoporton belül? Találhatók-e eltérő szemantikai mezők a pártpolitika és a művelődéspolitikai fogalomhasználata között, vagy közös, egységes és tudatos társadalompolitikai programnak tekinthetjük ezeket?

Ezzel a vizsgálattal akár kerek is lehetett volna a történet, de nyugtalanítónak találtam, hogy úgy tűnhet, a nemzetnevelés mint fogalom és mint politikai tartalommal bíró nevelési koncepció egyedül Gömbös politikájának sajátossága. Már csak azért is, mert a történeti szakirodalomból kirajzolódó Gömbös-kép azt mutatja, hogy a politikus nem saját innovációról lehet méltán híres, hanem ügyes adaptációiról. Fontosnak tartottam hát megvizsgálni, hogy Gömbös és munkatársai előtt kik, mikor, milyen értelemben és milyen történelmi szituációban, mi célból használták a nemzetnevelés fogalmát. Hiszen ahogy a történelmi jelenségek vizsgálata általában, a nemzetnevelés-értelmezések vizsgálata sem képzelhető el kontextusuk feltárása, illetve használható viszonyítási vagy referenciapontok nélkül. Fontosnak tartottam továbbá annak érzékeltetését, hogy a nemzetnevelés koncepciója (koncepciói) mennyire szervesen fakad(nak) a magyar és a közép-európai pedagógiai és politikai gondolkodás hagyományaiból.

Ez az igény, a szinkrón és a diakrón viszonyítási pontok keresése, a fogalom szemantikai határainak feltérképezése, a vizsgált probléma releváns kontextusainak megtalálása, s e komplex vizsgálat eredményeinek szakszerű, de érthető bemutatása komoly kihívást jelentett. Meg kellett találnom, illetve ki kellett jelölnöm a megfelelő módszertani elveket, amelyek alapján az egyre tágabbnak mutakozó vizsgálatban a szerzők és a

források körét le lehet határolni, a szelekció szempontjait ki lehet jelölni elfogadható szakmai érvek alapján, vagyis úgy, hogy ne legyen önkényes és ne torzítsa el a kutatás eredményeit.

A korábbi nemzetnevelés-koncepciók és nemzetnevelés-értelmezések megismerésének és megértésének szándéka vezetett el a Reinhart Koselleck nevéhez köthető fogalomtörténeti iskolához. Egyrészt nagy segítséget jelentett a Koselleck, valamint Otto Brunner és Werner Conze által szerkesztett fogalomtörténeti lexikon (*Történelmi alapfogalmak: a német társadalmi-politikai nyelv történeti lexikona* – a továbbiakban: fogalomtörténeti lexikon)² néhány szócikkének tanulmányozása. Másrészt kutatásaimhoz segítségül hívhattam a fogalomtörténet-írás módszertanát és problémamegközelítési módjait is.³

Koselleck *Fogalomtörténet és társadalomtörténet* című tanulmányában rámutat arra, hogy a fogalomtörténet mindenképpen termékenyen hat a társadalomtörténet-írásra, hiszen „közös fogalmak híján nincs társadalom, főleg nincs egységes politikai cselekvés. Fordítva pedig, fogalmaink politikai-társadalmi rendszerekben gyökereznek...”⁴ A történeti alapfogalmak⁵ időbeli szemantikai változásainak, pontosabban az egyes korokban megfigyelhető „állapotainak” értelmezését és leírását a társadalomtörténeti kontextus feltárása teszi lehetővé. Ezek az állapotok azon-

² BRUNNER–CONZE–KOSELLECK 1972–1997.

³ Ezt Koselleck részletesen is kifejtette a *Történeti alapfogalmak* lexikon bevezetőjében. Harminc évvel később összefoglalta a lexikonban lefektetett módszertani alapelvekkel kapcsolatos addigi tapasztalatait, kifejtette, miben változtak meg és miben maradtak azonosak módszertani nézetei. KOSELLECK 2002. A kérdéssel több más írásában is foglalkozott, köztük különösen jól használható a magyarul is megjelent *Fogalomtörténet és társadalomtörténet*, valamint az eme írást közlő kötet (*Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*) további írásai (KOSELLECK 2003.), és a külön kötetben is megjelent *Aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája* (KOSELLECK 1997.). A fogalomtörténeti lexikon szócikkai közül magyarul teljes terjedelmében csak a *demokrácia* szócikk (BRUNNER–CONZE–KOSELLECK 1999.) olvasható, rövid részlet (a bevezető) jelent meg a *Nép, nemzet, nacionalizmus, tömeg* szócikkből (KOSELLECK 2009.). A fogalomtörténet-írásról és annak módszertanáról kiváló összefoglalókat publikált Szabó Márton: SZABÓ 1997; SZABÓ–SZÜCS 2011; SZABÓ 2003a; SZABÓ 2003b. A diszciplína historiográfiájáról átfogó képet ad: NAGY Á.–PAP 2016. A fogalomtörténet perspektíváiról a politikai nyelv kutatásában lásd legújabban MOLNÁR–NAGY Á.–PAP 2016.

⁴ KOSELLECK 2003. 122. E hermeneutikai szemlélet érvényesítésének hazai példája: SZABÓ 2007 és PAP 2013.

⁵ Ez alatt olyan kifejezéseket kell értenünk, „amelyek szemantikai hordereje nagyobb a politikai-társadalmi térben általában használt »puszta« szavakénál”. (KOSELLECK 2003. 123.)

ban mindig az időben egymásra rakódott jelentésrétegek együttesében értelmezhetők. Koselleck a történeti alapfogalmak vizsgálata során arra jutott, hogy azok egyszerre több idősíkot képesek megjeleníteni, vagyis egyszerre hordozzák a múlt tapasztalatait (ezt nevezi ő tapasztalati térnek – *Erfahrungsraum*), a jelen aktualitását és a jövőre vonatkozó elvárásokat (elváráshorizont – *Erwartungshorizont*).⁶ Az egyes fogalmak eltérő mértékben hordozhatják e három idősíkot.

A fogalomtörténeti kutatások eredeti kérdésfeltevése az volt, hogy miként ragadható meg az újkor, a modernitás kialakulása a társadalmi-politikai struktúrákban, a fogalmak jelentésváltozásain keresztül. Ezt a gyökeres átalakulási folyamatot Koselleck nagyjából 1750 és 1850 közé teszi. A korabeli fogalmak jelentéstartalmaiban bizonyos általános jellemzőket lát, melyek egyben a modernitás strukturális jellemzőire utalnak. A fogalomtörténeti lexikon szócikkei (összesen 122 készült el a tervezett csaknem 150-ből) tulajdonképpen esettanulmányok ehhez a nagy ívű korszakváltás-vizsgálathoz.⁷ Az egyes fogalmak jelentésváltozásainak bemutatása során a fő hangsúly erre a kritikus átmeneti időszakra helyeződik, valamint az újkori fogalomhasználat általános jellemzőinek megragadására. Ezek – a fogalomtörténeti kutatások eredményei alapján – a következők:

1. Az elitre vonatkozó fogalmak általánossá, mindenkire vonatkozathatóvá válnak, vagyis *demokratizálódnak* (*Demokratisierung*). (Például „méltóság, méltóságos”)
2. A fogalmak jövőorientálttá válnak (vagyis az elváráshorizont hangsúlyosabban van jelen bennük, mint a tapasztalati tér komponensei). Koselleck ezt *temporalizációnak* (*Verzeitlichung*) nevezi.⁸
3. A fogalmak *ideologizálódnak*, vagyis alkalmassá válnak az ideológiaképzésre (*Ideologisierbarkeit*), mivel egyre absztraktabbá válnak. Például a rendi szabadságjogok helyett immár értelmezhetővé válik „a szabadság” általában.
4. A negyedik jellemző az *átpolitizálódás* (*Politisierung*), vagyis hogy a társadalmi-politikai alapfogalmak már nem csak indikátorai a társadalmi-politikai változásoknak, de egyben katalizátorai is. A fogalmak, illetve azok használata a politikai küzdelmek eszközüvé válik.⁹

⁶ SZABÓ 1997. 89–90.

⁷ KOSELLECK 1972. Einleitung XIII–XV.

⁸ A „temporalizáció” fordítást Szabó Mártontól és Szűcs Zoltán Gábortól kölcsönöztem. SZABÓ–SZÜCS 2011. 6.

⁹ KOSELLECK 1972. Einleitung XVI–XVIII.

Kérdés, hogy a nemzetnevelés fogalma történelmi alapfogalomnak tekinthető-e? Igaz-e rá, hogy „szemantikai hordereje nagyobb a politikai-társadalmi térben általában használt »puszta« szavakénál”?¹⁰ Tekintve, hogy két (igazán „nehézsúlyú”) történelmi alapfogalomból alkotott „műszóról” beszélünk, mely hordozza a „nemzet” és a „nevelés” fogalmak igen gazdag jelentésrétegeit, e konstruáltság eleve szándékot feltételez a jelentés horderejének kiemelésére.

A nemzetnevelés fogalma érdemes és alkalmas arra, hogy az újkorral, helyesebben a modern nemzetfogalommal együtt történt megszületése óta bekövetkezett jelentésbeli változásait nyomon kövessük, s elhelyezzük a társadalmi-politikai változások kontextusában, miáltal gazdagodhat a társadalmi-politikai struktúrák és változásaiak történeti elbeszélése is.

A kosellecki fogalomtörténet-írásnak a fogalomtörténeti lexikon előszavában lefektetett alapelveitől, módszereitől és kérdésfeltevéseitől azonban több ponton eltér a kötet. Mindenekelőtt a koselleckitől eltérő kérdésfeltevés miatt. A fogalomtörténeti lexikonszócikkek minden esetben törekszenek az antik hagyományoktól napjainkig kontinuus ívet rajzolni a fogalmak „élettörténetéről,” de az újkori és legújabbkori jelentéseket már „csak” a német nyelvterületen vizsgálják, amint arra a sorozat címe is utal. A vizsgálódások az egyes időmetszeteket, konkrét példákat tekintve nem annyira részletesek és mélyek, de forrásbázisuk rendkívül szerteága-zó. Koselleck három csoportra osztja ezeket: (1) „klasszikus” szerzők munkái (tudósok, költők, teológusok, államférfiak, tankönyvszerzők stb.); (2) a hétköznapi diskurzusok színterei: sajtó, levelezések, naplók, kormányzati szervek iratai, jogszabályok, parlamenti beszédek és egyéb politikai dokumentumok, stb.; (3) szótárak, lexikonok, enciklopédiák.¹¹

A fogalomtörténeti lexikon szerzői egyaránt törekedtek az úgynevezett onomasziológiai és szemasziológiai vizsgálatra. Előbbi annyit jelent, hogy az ugyanarra a fogalomra utaló szavak összességét kívánták megragadni, vagyis a szinonimákat és a hasonló értelmű kifejezéseket is vizsgálták, utóbbi pedig annyit tesz, hogy egy szó összes lehetséges jelentését igyekez-

¹⁰ KOSELLECK 2003. 123.

¹¹ KOSELLECK 1972. XXIV–XXV. Utóbb kiegészítette ezt azzal az észrevétellel, hogy e forrástípusok maguk is hordoznak egyfajta időbeliséget, ritmust. A második csoportba tartozók az aktuális jelennek szólnak, egyszeri „felhasználásra” szántak. A harmadik csoport forrásai lassú változásokat dokumentálnak. Az első csoportba tartozó források időtlenek, igényt tartanak arra, hogy üzenetük egy későbbi korban megismételhető és valamilyen módon megérthető maradjon. (KOSELLECK 2002. 46–47.)

tek feltárni.¹² A kutatások kordában tartása érdekében csak a szemasziológiai megközelítést alkalmaztam, ám ezt sem a teljesség igényével. Mindenképpen szelektálnom kellett ugyanis valamilyen formában a vizsgálat körébe bevonható, a végtelenhez közelítő számú forrás között. A szelekció során a kiindulópontot jelentő kérdéshez igazodtam, amely két egyedi nemzetnevelés-értelmezés összehasonlítása volt. Ezek két személyhez, Hómanhoz és Gömböshöz kötődnek.

A kérdés hazai kontextusának és előzményeinek időben kontinuus bemutatására csak megfelelő szakirodalmi háttérre alapozva vállalkozhatam volna, ez azonban nem állt rendelkezésemre. Adott viszont a német területek vonatkozásában, mely az információ- és tudástranszfer tekintetében Magyarország vonatkozásában a legszerencsésebb összehasonlítási, illetve viszonyítási alap. A neveléstörténet tekintetében a Habsburg Birodalomban 1849-ben bevezetett, porosz mintára megalkotott *Organisationsentwurf*, illetve az általa közvetített strukturális és szemléletbeli modell legalább 1945-ig, de sok tekintetben egészen napjainkig „német pályára” állította a hazai oktatáspolitikát. S bár nem szabad megfeledkezni a brit, amerikai vagy épp francia hatásokról sem, a magyar pedagógiai gondolkodáson kétségkívül a német tudományosság és gyakorlat hagyta a legmélyebb nyomokat.¹³

A kötet első fejezete ezért a német területeket vizsgálja a 18. század végétől a náci diktatúra időszakáig. Elsősorban azoknak a trendeknek, társadalmi és politikai folyamatoknak, változásoknak, kitüntetett szituációknak a vizsgálatával és azonosításával, melyek a nemzetnevelési terveket életre hívták. Mindössze két, kezdő- és végpontként is értelmezhető szerző egy-egy munkáját mutatom be konkrétan, ám ezeket sem járom körül részleteiben: Johann Gottlieb Fichtét a napóleoni háborúk korából és Ernst Kriecket a nemzetiszocialista időkből. Fichte mellett szól, hogy a *Beszédek a német nemzethez*¹⁴ című munkáját a vonatkozó német nyelvű szakirodalom egyértelműen a német nemzetnevelés egyik első és egyben legjellemzőbb kifejtésének tekinti, amely a későbbi munkák fontos hivat-

¹² KOSSELLECK 1972. Einleitung XXI–XXII.; SZABÓ–SZÜCS 2011. 12.

¹³ Vö. NÉMETH–PUKÁNSZKY 2004. 157–158. Bár a jelen dolgozat esetében nem erről van szó, jelzem, hogy újabb kutatásaiban Koselleck fontosnak tartotta a különböző nyelvek közötti összehasonlító fogalomtörténet-írást. Egy kutatási projektben például azt vizsgálták, milyen eltéréseket mutat a „polgár” szó fogalomtörténete francia, angol és német nyelvterületen. (KOSSELLECK 2002. 40–41.)

¹⁴ FICHTE 1808.

kozási alapjává is vált.¹⁵ A német területek nemzetnevelési diskurzusának áttekintését a nemzetiszocialista tudományosság területén nagy karriert befutó Ernst Krieck, illetve *Nemzetpolitikai nevelés* című munkája bemutatásával zárom.¹⁶

E két szerző közötti intervallum politika- és társadalomtörténeti hullámzásait nyomon követve vizsgálom, milyen történeti konstellációk kedveztek leginkább a nemzetnevelés fogalom előtérbe kerülésének, illetve ezek milyen jelentésárnyalatait hozták felszínre, vagy melyekkel gazdagították azt. Mindezek támpontot nyújtanak a kiemelten vizsgált magyarországi nemzetnevelés-koncepciók értelmezéséhez.

Magyarországon a 20. század első felében a nemzetnevelés fogalmát, helyesebben a szót magát több neveléstudós, pedagógus és politikus, valamint publicista használta, de csak kevesen fejtették ki, miként értelmezik annak tartalmát, akár direkt, akár indirekt formában. E tekintetben érdemes megemlíteni Teleki Pál,¹⁷ Makkai Sándor,¹⁸ Márai Sándor¹⁹ és Imre Sándor nevét. A nemzetnevelés szóalakot nemigen, de rokonértelmű fogalmakat és főleg tartalmakat Széchenyi István, Eötvös József, Kornis Gyula, Klebelsberg Kuno is használt, de tulajdonképpen onomasziológiai megközelítésből II. József nyelvrendelete óta szinte minden hazai neveléssel, oktatáspolitikával foglalkozó tudós és szakember munkássága a vizsgálat tárgyát képezhetné.²⁰ Közülük egy referenciaszemély kiválasztásához kerestem megfelelő szempontot. Döntésem azért esett Imre Sándorra, mert a magyar neveléstudományi szakirodalomban ő foglalkozott elsőként és legtudatosabban, legnagyobb terjedelemben és tudományos módszeres-

¹⁵ Vö. RITTNER 2012.

¹⁶ KRIECK 1932. Krieck jóformán autodidaktaként került a heidelbergi egyetem filozófia és pedagógia tanszékének élére, majd a rektori pozícióba. Lásd bővebben: ECKART–SELLIN–WOLGAST 2006. 20–23, 340–345.

¹⁷ Nemzetnevelési koncepciójáról lásd MÉSZÁROS 1993.

¹⁸ A református püspök, író és teológus 1939-ben megjelent *Tudománnyal és fegyverrel. A nemzetnevelés terve* című tanulmányában fejtette ki részletesebben a nemzetnevelésre vonatkozó elképzeléseit, melyek szélsőjobboldali és militarista nézeteket is tartalmaztak. (MAKKAI 1939.) A szerzőt ezért az írásáért a háború után perbe fogták.

¹⁹ *A Röpirat a nemzetnevelés ügyében* (MÁRAI 2004) című, a második világháború alatt keletkezett írás jelentősen eltér a többi nemzetnevelés-értelmezéstől. Leginkább azt boncolgatja, hogyan lehet majd a háború után elkerülni az értelmetlen és igazságtalan felelősségre vonásokat, a bűnbakkeresést és elősegíteni az értelmes és reális önvizsgálatot. A röpirat kultúrafelfogását elemzi: AGÁRDI 2015. 100–105.

²⁰ Megemlíthető például Kármán Mór, Felméri Lajos, Schneller István, Finácz Ernő, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Prohászka Lajos, Weszely Ödön és mások neve.

séggel kifejezetten (tehát nem egy általános neveléstudomány részeként) a nemzetnevelés kérdésével.

A kutatás fókuszát tehát három magyarországi nemzetnevelés-értelmezés mélységi vizsgálatában jelöltem ki, melyekhez a viszonyítási rendszert, keretet a német területek sok esetben hazánkra is értelmezhető trendjei biztosítják. Gömbös és Hóman, avagy a (párt)politikus és a kultúrpolitikus nézeteinek pontosabb megértését, eredetiségének, illetve hagyományokba ágyazódásának felismerését szolgálja Imre Sándor, a neveléstudós, valamint a német kontextus párhuzamos bemutatása.

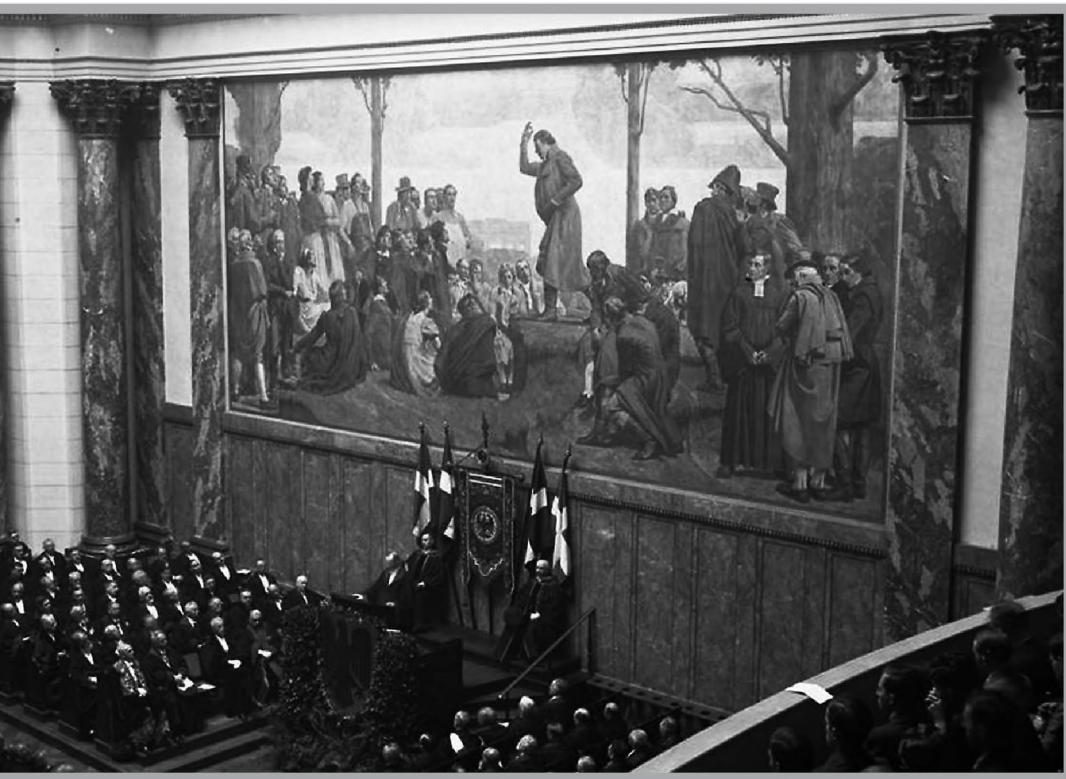
Természetesen felmerülhet az a kérdés, hogy a kutatás ilyen lehatárolása mellett lehet-e még a fogalomtörténet-íráshoz kötni e munkát? A választ maga Reinhart Koselleck szolgáltatja, aki egy 2002-ben elhangzott előadásában, éppen harminc évvel a *Történeti alapfogalmak* lexikona első kötetének megjelenése után beszámolt az abban rögzített kutatási alapelvekkel kapcsolatos szemléletváltozásairól. Saját megfogalmazása szerint az ott meghatározott módszertan egy idő után „elméleti kényszerzubbonyrá vált” a szerkesztők és szerzők számára, melyhez mégis ragaszkodniuk kellett a vállalkozás koherenciája érdekében.²¹ A fogalomtörténet-írással szemben megfogalmazott kritikákra is válaszolva Koselleck éppen arra mutatott rá, hogy mennyire nehéz a források körét és az elemzés mélységét lehatárolni. A kritikusok azt kifogásolták ugyanis, hogy a vizsgált forrásokat nem helyezi elég tág kontextusba, valamint nem vizsgál teljes szövegeket, csak részleteket. Az ilyen igények kielégítése csakhamar oda vezet – fogalmazta meg ellenvetését a neves történész –, hogy egy adott kor minden forrását teljes egészében fel kellene tárnunk, s a társadalmi-politikai vita egészét kellene szemlélnünk, hiszen minden fogalom számos más fogalomhoz kapcsolódik. „Mivel mindezeket egyszerre megvalósítani nyilvánvalóan lehetetlenség, végső soron a kutató személyétől, egyéni érdeklődésétől, ismereteitől, kérdésfeltevéseitől függ, hogy mit választ. A kutatás bizonyos értelemben olyan, mint egy pillanatfelvétel egy kamera lencséjén keresztül. A kutató fókuszálhat egyetlen fogalomra, egy teljes szövegre, szövegek sorozatára, vagy az egész nyelvre. Minden döntés egyenrangúan legitim és bizonyos mértékig egymást kölcsönösen ki is zárják. Sok minden függ tehát a kutató egyéni preferenciáitól és gyakorlati megfontolásaitól.”²²

²¹ KOSELLECK 2002. 31.

²² Uo. 32–33.

A gyakorlati megfontolások mellett tehát a kutatói érdeklődés, illetve kérdésfeltevés az, ami elsősorban legitimálja a szelekciót. Engem pedig alapvetően az érdekelt, hogy mire utal és hogyan értelmezhető a Gömbös-, valamint a Hóman-féle fogalomhasználat? Mennyiben ragadhatók meg az egyes nemzetnevelés-értelmezések speciális tartalmai, mennyire állandóak és miben változnak ezek? Melyek azok a kontextusok, ahol előtérbe kerül e fogalom, azaz milyen politikai-társadalmi rendszerekben gyökerezik a „nemzetnevelés”? Milyen történelmi szituációk, viszonyulási mintázatok sűrűsödnek össze a fogalom használatában?

A kötet egy 2015-ben, a Pécsi Tudományegyetemen megvédett doktori disszertáció továbbérlelt és jelentősen átdolgozott változata, a köszönetnyilvánítást ezért témavezetőmmel, jelen munka lektorával, Vonyó Józseffel kezdem. A gondolatok és a szöveg formálásában és csiszolásában számos kolléga és barát volt segítségemre inspiráló beszélgetések, hasznos tanácsok és a kézírathoz nyújtott kritikai észrevételek formájában is. Köszönet Bánkuti Gábornak, akinek kitartó unszolása nélkül e kötet valószínűleg sohasem készült volna el, Gyarmati Györgynek, Slachta Krisztinának, Gőzsy Zoltánnak, Csibi Norbertnek, Vitári Zsoltnak, Kindl Lindának, Forgó Andrásnak. Nagyban segítették a kötet megírását a disszertáció átdolgozásához adott tanácsok és észrevételek, melyeket †Ormos Máriától, †Harsányi Ivántól, Pók Attilától, Németh Andrástól, Ujváry Gábortól, Agárdi Pétertől, Fischerné Dárdai Ágnes-től, Püski Leventétől, Kerepeszki Róberttől és Pihurik Judittól kaptam, köszönet érte! A közgyűjtemények munkatársai közül elsősorban Szabó Károlynak, a Pedagógiai Könyvtár és Múzeum különgyűjteménye kezelőjének, valamint a PTE EK Társadalomtudományi Szakkönyvtára munkatársainak, Horváth Klárának és Csorba-Simon Eszternek tartozom köszönettel. A kutatás és a kötet megírása nem lett volna elképzelhető főnökeim, Fischer Ferenc és Farkas Gabriella támogató hozzáállása nélkül. A könyv a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, illetve az ÚNKP Bolyai+ Ösztöndíj támogatásával készült. Köszönet a Debreceni Egyetem Történelmi Intézetének utóbbi pályázat befogadásáért. Köszönöm a Kronosz Kiadó és Erőss Zsolt hihetetlenül gyors, alapos és gördülékeny munkáját. Végül köszönet a debreceni Missio ad gentes tagjainak – elsősorban Kacsoh Emesének –, hogy elviseltek az alkotómunka *minden* fázisában, és családomnak: szüleimnek, Borbála, Márton és Sándor testvéremnek, valamint Ildikónak az örökös támogatásért.



A berlini Staatsbibliothek aulája, a falon Arthur Kampf *Fichte beszéde a német nemzethez 1807–1808 telén* című festménye (a második világháborúban megsemmisült).

A felvétel 12 nappal Hitler hatalomra jutása előtt, 1933. január 18-án készült a Humboldt Egyetem megemlékezésén, a Német Birodalom 1871-es kikiáltásának ünnepén (Reichsgründungsfeier).

Forrás: Bundesarchiv, Bild 102-14231 (Georg Pahl) CC-BY-SA 3.0

I

ELŐZMÉNYEK ÉS KONTEXTUS: NEMZETNEVELÉS A NÉMET TERÜLETEKEN

A 18–19. század fordulójának változó világképe, a felvilágosodás és a francia forradalom szerteágazó hatásai, az amerikai függetlenségi háború, a romantika térnyerése, a politikai ideológiák, az iparivá váló társadalom, a modernitásba forduló világ a nemzet fogalmát is „modern” tartalommal töltötte újra. A premodern, rendi nemzetfogalom – és itt utalhatunk a kosellecki sémákra – demokratizálódott, elváráshorizontja kitágult, vagyis a nemzet immár nem egy szűk kiváltságos elitesoportot jelentett, hanem kiterjedt a társadalom minden rétegére,²³ felvetve a kérdést, hogy ebben az esetben mi alapján határozható meg a nemzethez tartozás. Erre helyezettől függően eltérő válaszok születtek. Rendezőelvként – országonként, illetve régióként eltérő hangsúlyokkal – leginkább a közös nyelv, a kultúra, a történelem, a származás, vagy a területi elhelyezkedés, a közös államiság jelentkezett. Mindenesetre a nemzet nem egy kész, befejezett közösséget jelentett, hanem valamit, aminek a jövőben kell létrejönnie a maga tökéletes formájában.²⁴ Úgy is mondhatnánk, hogy a népnek (a társadalom egészének) nemzetté kell formálódnia. Hogy ez egy szerves fejlődési folyamat eredményeként, valamiféle katalizáló erő hatására, vagy tudatosan irányított és megtervezett processzusként valósul meg, arról megint számtalan vélemény alakult ki. Az viszont kétségtelen, hogy a kihívásra a neveléstudomány és a politika irányából is számos olyan megoldási javaslat érkezett, amelyeket a nemzetnevelés gondolkörébe sorolhatunk. A nemzeti identitás a különböző népeknél más-más módon és tempóban alakul, a kihívások és megrázkódtatások hatására pedig időről időre megújulásra kényszerül. Ilyen hatás például a politikai határok vagy az állam nemzetiségi összetételének megváltozása, vagy éppen az olyan nemzetek

²³ KOSSELLECK 2009. 10.; KOSSELLECK 2004. 8–9.

²⁴ KOSSELLECK 2009. 10–13.

feletti kötődések kialakulása, mint az európai uniós polgárság. Ezek kapcsán jellemzően újra meg újra felbukkan a nemzetnevelés is mint megoldási lehetőség, mint a megkérdőjelezett vagy még kialakulatlan azonosság megerősítésének kívánatos, vagy akár nélkülözhetetlen eszköze.

A nemzetnevelés fogalmának megjelenése tehát a modern nemzeteszme kialakulásához kötődik. A társadalom nevelése mint állami feladat az organikus államszemlélet megerősödésével került előtérbe a 17. század utolsó harmadában. A társadalom „modellezése”, a folyamatok kontrollálásának és befolyásolásának szándéka már a porosz államelméleti iskola teoretikusainál tetten érhető.²⁵ Ezt a gondolatot a felvilágosodásban gyökerező pedagógiai-oktatáspolitikai elképzelések és filantróp hatások formálták tovább, hogy alapja legyen a nemzetnevelés karakteres, a napóleoni háborúk hatására megerősödő eszméjének.²⁶

A 18. századi felvilágosodás Bildung-eszménye, az ész hatalmának misztifikációja természetszerűleg vezetett el az oktatás kiterjesztésének, általánossá tételének gondolatához, az oktatás minőségének javítását célzó programokhoz. A felvilágosodás gondolkodói nevelésről vallott nézeteiket gyakran maguk is nemzetinek nevezték, ti. abban az értelemben, hogy minden állampolgárra ki kívánták terjeszteni és az egész nemzet javára fordítani annak gyümölcseit. Hittek abban, hogy a nevelés által az emberek jobbak, tehetősebbek, s így az egyes emberek képzése által az egész társadalom jobb és boldogabb lehet. Ennek fényében logikus az a gondolat, hogy az államoknak nemcsak érdeke és joga, de kötelessége is saját állampolgárai neveléséről, oktatásáról gondoskodni, és felkészíteni őket leendő hivatásukra.²⁷

A nemzetnevelés gondolata először valószínűleg francia területen jelentkezett, a 18. század közepén. A szakirodalom egész pontosan Louis-René de Caradeuc de La Chalotais nevéhez köti, aki 1763-ban írta meg *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*²⁸ című munkáját, melyben olyan nevelést követelt, amit elsősorban az állam szab meg és irányít. Ez az igény akkor még az egyházi (jezsuita) neveléssel szemben fogalmazódott meg.²⁹ A 18. század második felében több tanulmány is napvilágot látott e tárgyban, a forradalom alatt pedig számos terv, tanterv született ezzel az igénnyel Franciaországban. Ezek elsősorban az egyen-

²⁵ Pl. Conring, Grundling munkáiban. BREISACH 2004. 209–211.; Soós 2014. 230.

²⁶ REINHARD 1997. 47.

²⁷ VIERHAUS 1972. 513.

²⁸ LA CHALOTAIS 1996.

²⁹ RITTNER 2012. 46.

lőség eszméjéből indultak ki, s az emberek közötti egyenlőtlenségek csökkentésének egyik eszközeként tekintettek az oktatásra, ezért a mindenkire kiterjedő, mindenkinek a saját igényeihez és képességeihez igazodó, az állam által biztosított közoktatást tekintették ideálisnak.³⁰

A német szakirodalom egyértelműen a nemzetnevelés korai képviselői közé sorolja a felvilágosodás egy speciálisan német és kifejezetten a pedagógia területére koncentráló irányzatát, a filantropistákat.³¹ A magukat „emberbarátnak” nevező elméleti és gyakorlati pedagógusok e névválasztással éppen azt kívánták kifejezni, hogy a nevelés legfőbb célját az „általános emberiben”, vagyis az egész emberiség közös érdekeit szolgáló egyén kinevelésében látják, melyből elképzelésük szerint majd az egész emberiség boldogulása (boldogsága) fakad.³² A nemzeti érzést nem tartották igazán sokra és felébresztésére iskoláikban (a híres philanthrophinumban) sem fordítottak sok gondot, mivel szerintük az „nem természetes, hanem csinált érzés”.³³

A 18. századi európai nevelési koncepciókban még kevésbé dominált a nemzeti eszme. Jellemzően inkább az állam, a gazdaság, illetve az emberiség egészének praktikus érdekeit hangsúlyozták: a képzettebb munkaerő által elérhető jobb gazdasági teljesítmény az egész társadalom és az állam (az uralkodó) javára válik, a közjót szolgálja. Ugyanakkor fontosnak tartották a patrióta iskolai nevelést, hiszen az állam (és a közösség) iránti pozitív érzelmek az állam (és az uralkodó) iránti kötelességteljesítésre, a törvények betartására készítetik az alattvalókat, ami megkönnyíti a kormányzást. A lokális vagy más kötöttségek szerint lehatárolt saját nép szereteténél lényegesebbnek tartották az általános humanitás eszményét, amit a személyiség tiszteletben tartásával, az egyéni képességek minél teljesebb kibontakoztatásával, az individuális nevelés által tartottak elérhetőnek.³⁴ Az 1780-as évek második felében az egyén és a társadalom viszonyát érintő kérdésekről

³⁰ RITTNER 2012. 12. Vö. DOMINIQUE 1989.

³¹ Vö. KÖNIG 1963; KÖNIG 1960; STÜBIG 2001; RITTNER 2012. A filantropistákról összefoglalóan lásd: FINÁ CZY 1927. 186–209.

³² Nagy hatással volt rájuk Rousseau *Emilje*, de a már említett La Chalotais és az enciklopédisták, valamint Locke is. FINÁ CZY 1927. 186.

³³ Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Unterrichtswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Band I. Hamburg, 1785. 115–116. Idézi: FINÁ CZY 1927. 197.

³⁴ KÖNIG 1963. 654–655.; RITTNER 2012. 12. Pl. Peter Villaume (1788): *Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll?* In: BERG 1980. 10–21. és Ernst Christian Trapp (1792): *Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche*. In: BERG 1980. 22–36.

már élénk pedagógiai vita bontakozott ki a német államokban.³⁵ Nagy Frigyes oktatásügyekért is felelős igazságügyi minisztere, Karl Abraham von Zedlitz az iskolák államosítását és állami felügyeletét is tartalmazó reformtervet adott közre, mely élénk sajtóvitát váltott ki.³⁶ A korszak pedagógiai gondolkodóinak nagy része³⁷ elutasította ugyan az iskola állami, politikai célok szolgálatába állítását, de egyetértettek a mindenkire kiterjedő, államilag biztosított és irányított oktatás szükségességében, melyen belül a különböző társadalmi rendek (vagyis a polgárság, a parasztság és a nemesség) különböző, a társadalmi szerepüknek leginkább megfelelő nevelésben részesülnek.³⁸

1786-ban Friedrich Gabriel Resewitz³⁹ így határozta meg a nemzetnevelés feladatait:

„egy állam általános és nyilvános intézkedései, melyek révén a fiatalssággal elfogadtat bizonyos alapelveket és uralkodó szellemiséget. Erőiket csakis olyan tevékenységek felé irányítja, melyek az állami alkotmány felsőbbrendű céljait előmozdíthatják, minden más lehetséges képzést e mögé kell sorolni...”⁴⁰

³⁵ VIERHAUS 1972. 519.

³⁶ Zedlitz 1787-ben, a berlini felvilágosodás legfontosabb orgánumban, a *Berlinischen Monatsschrift*ben publikálta iskolareform-elképzeléseit *Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen* címmel. (BERG 1980. XIV, 1–9.) Zedlitz oktatásról vallott nézeteire hatással voltak a felvilágosodás eszméi, az oktatás legfontosabb céljának tartotta az emberek „jobbá” tételét és saját képességeik fejlesztését. A személyiségfejlesztésnek szánt nagy szerepet, aminek a keresztény erkölcsi normákon kell nyugodnia, vallás nélkül ui. szerint nincs hazaszeretet sem, e nélkül pedig nincs szorgos (*tüchtig*) állampolgár. A gyerekeket úgy kell nevelni, hogy a közös érdekében mindenki megtalálja a maga leghasznosabb helyét az állam szolgálatában. (RETHWISCH 1898.)

³⁷ Pl. Peter Villaume, Ernst Christian Trapp, Joachim Heinrich Campe.

³⁸ VIERHAUS 1972. 513.; BERG 1980. XIV–XVII.

³⁹ Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806): neveléstudós, tanár. Koppenhágában a városi szegénység kezelésének ügyével bízták meg, ennek kapcsán iskolát alapított. Pedagógiai reformkísérleteit 1773-ban publikálta *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauche des gesunden Menschenverstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit* címmel. Ebben háromosztatú iskolarendszert vázolt fel, külön iskolákkal a falusi, a városi szegény és a művelt városi réteg gyerekeinek. 1774-től a Magdeburg melletti Kloster Berge nagyhírű iskolájának vezetője lett. Resewitz több pedagógiai elméleti könyvet publikált és pedagógiai folyóirat kiadásába is kezdett. (HOLSTEIN 1889.)

⁴⁰ Resewitz: *Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung* (1786). „die öffentliche und allgemeine Veranstaltung eines Staates, seiner Jugend einerlei Grundsätze einzuflößen, sie auf einen herrschenden Geist zu stimmen, ihre Lebens- und Leibeskräfte nur auf diejenige Tätigkeit zu richten, die den vorgesetzten Zweck der Staatsverfassung bewirken kann, und alle andere mögliche Ausbildung

Vagyis bizonyos általános alapelvek elsajátíttatása mellett kinek-kinek abba az irányba kell terelni a figyelmét és a képzését, amivel az államnak legnagyobb hasznára lesz. Resewitz ugyanakkor kiemelte azt is, hogy a társadalmi csoportok közül a művelt középosztály a legfontosabb, mert az a „nemzeti karakter” legfőbb hordozója. Képzése alapvetően meghatározza az egész társadalom állapotát, e réteg gondolkodásmódja és erkölcsi hatnak vissza leginkább az egész tömegre.⁴¹ A nemzeti karakter, a társadalom egészének erkölcsi állapota és gondolkodásmódja, a későbbiekben a nemzetnevelés visszatérő kérdései lesznek.

A 18. század végén a romantika térnyerése, illetve a francia forradalom radikális eseményei hatására a német területeken felvilágosodásellenes hangulat lett úrrá.⁴² A forradalom kitöréséért sokan a felvilágosult nevelést hibáztatták, mely – a kritikusok szerint – csak az értelem pallérozásával törődött, míg a jellem és az erkölcsök fejlesztése, valamint a vallásos nevelés háttérbe szorult. A forradalom utáni években ezért is terelődött a figyelem a valláserkölcsi nevelésre, és bekerült a diskurzusba a „politikai nevelés” fogalma is. Az ekkoriban megfogalmazott, magukat nemzetnevelésként aposztrofáló koncepciók arra hívták fel a figyelmet, hogy a nevelés az egyetlen hatásos eszköz a forradalmi nézetek és rendzavaró eszmék terjedése ellen.⁴³

A nemzetnevelés gondolata a német államokban igazán a napóleoni háborúk hatására került az érdeklődés középpontjába. A németek óriási megrázkódtatásként élték meg a napóleoni seregektől elszenvedett katonai vereségeket. Tovább súlyosbította a helyzetet, illetve egészen új kérdéseket vetett fel, s nyugodtan mondhatjuk, identitásválságot idézett elő a Rajnai Szövetség megalakulása és végül a Német-római Császárság felszámolása 1806-ban.⁴⁴ E sokk hatására számos német filozófus, politikus, hivatalnok, tanár, lelképásztor, zsrnaliszta stb. kezdte el boncolgatni a

derselben aber darüber hintenanzusetzen oder wenigstens nicht zum Augenmerk zu haben.” Idézi: VIERHAUS 1972. 514.

⁴¹ VIERHAUS 1972. 514.

⁴² WINKLER 2005. I. 47–49.

⁴³ Pl. Stephani, Heinrich: *Grundriss der Staatserziehungswissenschaft*. Weissenfels, 1797; Zacharia, Karl Salomo: *Über die Erziehung des Menschengeschlechtes durch den Staat*. Leipzig, 1802; Holzwarth, Andreas Ildefons: *Erziehung und Aufklärung einer Nation durch den Staat*. Nürnberg, 1806; Pölit, Karl Heinrich Ludwig: *Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt*. Leipzig, 1806. VIERHAUS 1972. 525. 89. lábjegyzet.

⁴⁴ WINKLER 2005. I. 51.

bukás okait, s rendre arra jutottak, hogy nem pusztán katonai kudarcról van szó: a bukásért a közönyt, a hiányos nemzeti öntudatot, a partikularizmust okolták.⁴⁵ Sokakban fogalmazódott meg a dilemma, hogy a birodalom felszámolása után létezik-e még egyáltalán a németiség, hovatovább, Németország? S ha mégis létezik, hol van és mit jelent németnek lenni? E kérdések nyomasztó súlya alatt formálódtak a Német-római Császárság helyébe lépő új Németország körvonalai.⁴⁶

Heinrich August Winkler 2005-ben magyarul is megjelent történeti összefoglalója szerint ekkor, a napóleoni háborúk okozta krízisben született meg a modern német nacionalizmus, atyjának pedig Johann Gottlieb Fichtét⁴⁷ tartja, méghozzá a franciák által megszállt Berlinben tartott előadás-sorozata okán.⁴⁸ A hazaszeretet klasszikus formáját, a patriotizmust felváltó modern nacionalizmus születését Winkler a francia forradalomhoz köti. Meglátása szerint ez a keresztény univerzalizmust végképp száműzte, és helyébe mintegy valláspótlékként ültette a nacionalizmust, melyben a nemzettel szembeni lojalitás mindenek fölé emelt értékévé vált, a „gondolkodást kötelezően meghatározó és igazoló tényező” lett. Míg a hagyományos patriotizmust az országhoz, az uralkodóhoz és a dinasztiahoz fűződő érzelmi és vallásos színezetű viszonyként értelmezi, a modern nacionalizmust a nemzet és az egyén közötti személyes viszonyként írja le, amely a „legfeljebbvalónak tartja magát a világon”.⁴⁹

A német nemzetnevelési koncepciók – Matthias Rittner kutatásai szerint – a napóleoni háborúktól kezdve egyre határozottabban a romantika eszmerendszeréhez igazodtak. Ekkortól jelent meg bennük markánsan a nemzeti értékek és sajátosságok hangsúlyozása, az ezek szellemében, illetve ezekre történő nevelés alapelve.⁵⁰ A korábban jellemző filantróp

⁴⁵ STÜBIG 2001. 57.

⁴⁶ RITTNER 2012. 10.; KÖNIG 1963; STÜBIG 2001. 57.

⁴⁷ Johann Gottlieb Fichte (1762–1814): német filozófus, professzor Jena, Erlangen és Berlin egyetemén. A berlini egyetem első választott rektora. Kant tanítványa és filozófiájának továbbfejlesztője. Filozófiájában az idealizmust képviseli, elutasítja a magánvaló dolgok létezését, a gondolkodó ént a tapasztalatok helyett az ego aktivitásából eredezteti. Fichte erkölcsi nézetei mellett ebből az alapvetésből érthető meg pedagógiai felfogása is, ami a világ megismerését az ego aktív, cselekvő tevékenységére építi. Pedagógiai nézeteit nemzetnevelésként (*Nationalerziehung*) határozta meg. (HEHLMANN 1931. III. 58–59.; URMSON 1993; ZIBOLEN 1997.)

⁴⁸ WINKLER 2005. I. 58–64.

⁴⁹ WINKLER 2005. I. 49.

⁵⁰ RITTNER 2012. 15–16.

nézetet azonban nem tagadták meg a napóleoni és az azt követő korok „nemzetnevelői” sem. A végső cél, az emberiség „boldogítása” és az egyetemes emberré nevelés követelménye *mellett* jelent meg a szűkebb közösség, a nemzet sajátosságai és érdeke szerint való nevelés eszménye.⁵¹ Az először 1812-ben, Fichte arcmásával a címlapján megjelenő *Archiv des Deutschen Nationalbildung* című periodika kiadója, a nemzetnevelés képviselője, R. D. Jachmann szerint:

„Az individuum nevelése olyan nemzetnevelés, amely különös tekintettel van az egyén meghatározó érzéki és szellemi tulajdonságaira, és a nemzetnevelés olyan általános emberré nevelés, amely különös tekintettel van a nemzet meghatározó sajátosságaira.”⁵²

Johann Gottlieb Fichte nemzetnevelés-koncepciója

Fichte nemzetnevelés-koncepciója kitüntetett figyelmet érdemel későbbi erős hatása miatt, mivel a német nemzetnevelési elméletek hivatkozási alapjává vált.⁵³ A nemzetnevelés fogalom későbbi alakulásában külön érdekessé teszi szerepét filozófiai munkássága. Mint Immanuel Kant tanítványa, maga is a kanti idealizmus iskoláját követte, ahogy a nemzetnevelési koncepciók későbbi megfogalmazói is, szinte kivétel nélkül, tudatosan vagy kevésbé tudatosan a neokantianizmus követői voltak. Fichte hatással volt Herbartra is, aki a századforduló és a századelő Magyarországon a legnagyobb befolyást gyakorolta a neveléstudományi gondolkodásra.

A neves filozófus a franciák által elfoglalt Berlinben emelte fel szavát a megszállás ellen, ami nem volt egészen kockázatmentes vállalkozás. Híres beszédei 1807. december 13. és 1808. március 20. között hangzottak el a porosz tudományos akadémia épületének kerek termében, vasárnapként, a déli órákban. A 14 beszéd 1808-ban nyomtatásban is megjelent

⁵¹ Pl. Wilhelm Harnisch 1812-ben. STÜBIG 2001. 57–58.

⁵² „Die Bildung des Individuum ist eine Nationalbildung mit besonderer Rücksicht auf die bedingende Eigentümlichkeit der sinnlichen und geistigen Natur des individuellen Subjekts, und die Nationalbildung ist allgemeine Menschenbildung mit besonderer Rücksicht auf die bedingende Eigentümlichkeit der Nation.” Idézi: VIERHAUS 1972. 527.

⁵³ NÉMETH–PUKÁNSZKY 2004. 166.

Reden an die deutsche Nation (Beszéd a német nemzethez – a továbbiakban: *Beszéd*) címmel.⁵⁴

Fichte úgy látta, hogy miután az állam szuverenitását a megszállók erősen korlátozták, csak egy olyan terület maradt, amit nem vontak (és várhatóan nem is vonnak) ellenőrzésük alá, ez pedig az oktatás. Itt lehet és kell elkezdeni az ellenállást.

„Alkotmányainkat mások csinálják majd, szövetségeinket és fegyveres erőinket mások határozzák meg, törvényeinket mások diktálják, bíróságainkat és ítéleteinket – és azok végrehajtását –, olykor kiveszik a kezünkől; ezekkel a gondokkal nem kell számolnunk a közeljövőben. Pusztán a nevelésre nem gondoltak; ha valami feladatot keresünk, akkor fogjunk ennek dolgához! Várható, hogy ebben békén hagynak bennünket.”⁵⁵

Megváltó erőt tulajdonított a nemzetnevelésnek, és lehetőséget látott abban, hogy a külföld (és itt minden bizonnyal a franciákra gondolt) negligálja ezt a tényt.

„A külföldnek más vigasza és eszközei vannak; nem várható el, hogy ennek a gondolatnak, ha tudomásukra jut, szentelnek némi figyelmet, avagy némi hitelt tulajdonítanak neki; én sokkal inkább abban reménykedem, hogy újságolvasóik számára a mulatság gazdag forrása lesz, ha tapasztalják, hogy valaki ilyen nagy dolgokat vár a neveléstől.”⁵⁶

A nevelés által egy olyan új generációt vizionált, amely erkölcsös, képes felvenni a harcot az elnyomók ellen, kiállni – akár önfeláldozó módon is – a hazájáért, és a közösség boldogulását a saját érdekeinél előbbre valónak tartja. A közösség pedig jelenti egyfelől a nemzetet (egy egységes német nemzetet, melyet nem oszt meg sem területi, tartományi, sem társadalmi, rendi hovatartozás⁵⁷), de jelenti az egész emberiséget is. Ezt a típusú nevelést nevezi nemzetnevelésnek (*Nationalerziehung*).

Fichte első beszédében az aktuális állapotokat elemezte. Itt elsősorban nem politikai vagy katonai helyzetelemzésre kell gondolnunk, hanem az

⁵⁴ FICHTE 1808.

⁵⁵ FICHTE 1995. 138–139.

⁵⁶ FICHTE 1995. 139.

⁵⁷ A felekezeti megosztottság kérdését Fichte nem érinti.

egész emberiség, és azon belül a németiség erkölcsi-szellemi állapotának bemutatására. Saját korát az önzés korának tartotta, amelyet az egyéni érdekek és az érzéki örömök hajhászása jellemez. Mindez meglátása szerint a liberalizmus és a humanizmus hatása. Úgy vélte, a hatalom iránti engedelmesség többé nem fakadhat félelemből, hanem az állam iránti szeretetből és önfeláldozásból önként kell vállalni azt.⁵⁸ Az emberiség nagy feladata, hogy az önzés korszakából az erkölcsösség korszakába lépjen, s e lépéshez a németiséget a francia megszállás mint kényszerítő erő hozzá is segítheti.⁵⁹ Az idegen uralom alóli felszabadítás hősi munkáját csak az „új korszak” „új embere”, az erkölcsös ember képes véghezvinni. Ennek kézenfekvő eszköze a nevelés:

„Ebből adódik tehát, hogy a megmentés eszköze, amelynek a bemutatását megígértem, [...] a nemzet nevelésében áll [...], egy szóval, egyetlen eszközt tudok javasolni, amely által a német nép fennmaradása biztosítható, ez pedig a jelenlegi oktatási rendszer teljes átalakítása.”⁶⁰

Az erkölcsös ember Fichte szerint az, akinek akarata kizárólag a „jó”-ra irányul, aki nem is képes mást akarni, mint a „jó”-t.

„Akit még figyelmeztetni kell a jó akarására, annak nincs stabil és állandóan készen álló akarata, hanem mindig csak a használat során akarja ezt [a jót] tenni. Akinek van biztos akarata, az mindörökké azt akarja, amit akar, és semmi esetben sem képes másként akarni, mint ahogyan mindig is akar, számára tehát az akarat szabadsága megsemmisült, és a szükségességbe fordult át.”⁶¹

⁵⁸ FELKAI 1988. 141.

⁵⁹ FICHTE 1808. Erste Rede. Vö. RITTNER 2012. 82.

⁶⁰ „So ergibt sich denn also, daß das Rettungsmittel, dessen Anzeige ich versprochen habe, bestehe [...] in der Erziehung der Nation [...] mit einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe.” FICHTE 1808. 37.

⁶¹ „Wer sich noch ermahnen muß, und ermahnt werden, das Gute zu wollen der hat noch kein bestimmtes, und stets bereit stehendes Wollen, sondern er will sich dieses erst jedesmal im Falle des Gebrauches machen; wer ein solches festes Wollen hat, der will, was er will, für alle Ewigkeit, und er kann in keinem möglichen Falle anders wollen, denn also, wie er eben immer will; für ihn ist die Freiheit des Willens vernichtet, und aufgegangen in der Nothwendigkeit.” FICHTE 1808. 52–53. Fichte egykori mestere, Kant gyakorlati filozófiájának középpontjában a „jó akarat” meghatározása állt, amit

Az erkölcsiséget csakis közösségi értéként tartotta valóságosnak,⁶² így a „jó” akarása is csak a közösségre irányulhat, annak szeretetére, az érte való áldozathozatalra. Mivel e szűkebb közösséget nem a kis német fejedelemségekben, hanem a nyelve, kultúrája és közös ősei által összetartozó németiségben látta, a nemzetnevelés céljaként lényegében az egységes Németország megteremtésére formált igényt, értve ezen az össznémet identitás kialakítását és megerősítését éppúgy, mint (hosszabb távon) az állami egység megvalósulását.

A népet⁶³ organikus egésznek tekintette. Ezt a természetes társadalmat alapvetően a fejlődés törvénye, valamint bizonyos transzcendens, ősi, isteni dolgok tartják össze. Filozófiájában az egyén és a nemzet kapcsán is megkülönböztette a statikus létezést (*sein*) a dinamikus élettől (*leben*). A nemzet egyik alapvető tulajdonságát éppen abban látta, hogy folyamatosan változik.⁶⁴ A folyamatos és szükségszerű fejlődés a felvilágosodás nyomán kiformalódó történelem- és nemzetfelfogások fontos alapelve,⁶⁵ egyben a nemzetnevelési koncepciók jellemző kiindulási pontja. A nemzetté, egységes közösséggé formálás igénye mellett a fejlődés, a haladás szolgálata az alapvető cél.

Fichte antropológiája szerint az eredendően (születésekor) „jó” embert a külső tényezők rontják meg. Ami önzővé és erkölcstelenné teszi, az az önző és erkölcstelen társadalom, amelyben felnő.⁶⁶ Ezért úgy vélte, a nemzetnevelés iskoláinak a társadalomtól tökéletesen elzárt, bentlakásos nevelőintézeteknek kell lenniük.⁶⁷ Azt maga is belátta, hogy a szülőket nem lesz könnyű meggyőzni erről. Ezért – nézetei szerint – az államnak joga van akár kényszert is alkalmazni az új oktatási rendszer bevezetése érdekében.⁶⁸

a világon az egyedüli, megszorítások nélküli „jó”-nak tartott. Kant arra jutott, hogy ez tisztán egyedül Istenben található meg. (BOROS 2018. 180–182.)

⁶² Vö. FINÁ CZY 1934. 20, FELKAI 1988. 138–139.

⁶³ A nép (*Volk*) és a nemzet (*Nation*) fogalmát Fichte szinonimaként használja. (Vö. RITTNER 2012. 82.)

⁶⁴ FICHTE 1808. 82–84. Vö. RITTNER 2012. 87.; FINÁ CZY 1934.

⁶⁵ Vö. TRENCSENYI 2014. 312.

⁶⁶ FICHTE 1808. 330, 471.

⁶⁷ Ez a gondolat Rousseau-nál, sőt Platónnál is megjelent már. Finá czy Fichte elgondolását a spártai nevelőintézetekhez hasonlítja. (FINÁ CZY 1934. 29.)

⁶⁸ FICHTE 1995. 141. Fichte itt kissé bizzar hasonlattal élve a hadkötelezettségre hivatkozik, melynek értelmében szintén erőszakkal szakítják el a gyermekeket szüleiktől. Ha – úgymond – megteheti ezt az állam azért, hogy halálos veszélynek tegye ki az ifjakat, sokkal inkább megteheti az ő javukra való nevelés érdekében.

Az iskolákat a külső társadalom modelljeként képzelte el. Fontosnak tartotta, hogy a növendékek dolgozzanak, és hogy az intézmények önfenn-tartók legyenek. A munkaközösség tanítja meg arra a bentlakókat, hogy a közösség, illetve annak fenntartása az ő munkájuktól is függ, vagyis munkájával mindenki az egészet szolgálja, ugyanakkor saját jóléte az egész közösség jólétének a függvénye.⁶⁹

A nemzetnevelést megvalósító intézetekből kikerülő erkölcsös fiatalok Fichte szerint „gyarmatosítani” fogják a romlott világot. A nevelőintézeteket csak akkor hagyhatják el, ha megtanultak különbséget tenni jó és rossz között, és nemcsak felismerik a romlottságot, de már „védetté” is váltak ellene.⁷⁰ Új közösségi érzést sajátítanak el (*Gemeinschaftsgefühl*), mely miközben halálos csapást mér az önzésre, egy új német államot is megalapoz. Ennek következtében megváltozik az emberek viszonya az államhoz, a hatalomhoz. Az individuális érdekek többé már nem állnak szemben az egész érdekeivel. Az önzés közösséget feszítő erői eltűnnek majd, s így mindenki képes és hajlandó lesz egy közös ügyért tenni, ez az ügy pedig elsősorban a franciákkal való szembeszállás.⁷¹ Ennek véghezvitele után, a teljes szabadságát visszanyert, immár erkölcsös német nép létrehozza a tökéletes államot (élén a tökéletes fejedelemmel),⁷² s így teljesítheti egyedülálló küldetését a világban.

De miért éppen a németekre vár a világ felszabadítása az önzés uralma alól és átvezetése egy jobb korba? Fichte több beszédet is annak szentelt, hogy kifejtse, miben látja a német nép különlegességét, ami erre a szerepre egyértelműen predesztinálja. A német kulturális felsőbbrendűség már ekkor sem újkeletű gondolatát⁷³ ő is a Tacitustól eredő toposzra alapozta. Eszerint Dél- és Nyugat-Európa romanizált népeitől eltérően a németek nem vándoroltak el ősi szállásterületeikről, s a rómaiakkal szemben is megtudták őrizni a germán kultúrát, szokásokat és nyelvet.⁷⁴ A németet élő, míg a többi holt nyelvnek tartotta (ti. egy holt nyelvben, például a latin-

⁶⁹ FICHTE 1808. 333.

⁷⁰ RITTNER 2012. 100–101.

⁷¹ Uo. 103.

⁷² Az önzés nélküli, tökéletes állam és a tökéletes fejedeleme kérdéséről Fichte a *Beszédekben* és *Államtanában* is értekezik, ezek részletesebb bemutatására itt nem térek ki.

⁷³ WINKLER 2005. I. 59–60.

⁷⁴ Tacitus *Germaniája* nyújt alapot e közkedvelt toposznak, melyet a német humanisták és a 18. századi költők (pl. Klopstock) is előszeretettel használtak. Fichte is támaszkodott rá az „ősnép” bemutatásánál. (Vö. FELKAI 1988. 138.)

ban gyökereznek),⁷⁵ ezért egyedül a németek képesek arra, hogy érzeitiket és tapasztalataikat megnevezzék, és helyes felismerésekre jussanak. Ennek következménye, hogy csakis ők tudnak új (szellemi) dolgokat létrehozni, így az ő feladatuk előkészíteni az emberiség útját az önzést felváltó új korszakba. Mindenekelőtt nyelve teszi tehát a német népet kiválasztott néppé (*auserwähltes Volk*).⁷⁶

Elsősorban e nézetei, a német nép kiválasztottságát, különlegességét és mintegy világmegváltó szerepét magyarázó beszédei miatt tartják Fichtét sokan a mai napig a modern német nacionalizmus megteremtőjének. A német nemzetnevelés-koncepciókat a romantika korától a nemzetiszocializmusig vizsgáló Matthias Rittner szerint azonban a filozófus azért is vált a későbbi német nacionalizmus egyik legfontosabb hivatkozási alapjává, mert művei és mondanivalója közül a *Beszédek* német nemzeti karakterre vonatkozó részeit tendenciózusan kiragadták, túlhangsúlyozták és olykor elferdítették. Az már tulajdonképpen mindegy, hogy egy későbbi nacionalista érvrendszer alátámasztása, vagy éppen Fichte és a nacionalizmus diszkriminálása végett.

A restauráció kora

A következő másfél évszázadban a nemzetnevelés gondolata és igénye a német pedagógiai és politikai gondolkodásban – a politikai és eszmei környezet váltoásaival összhangban – eltérő intenzitással jelentkezett. A nemzetnevelési programok hasonlóságait és különbözőségeit vizsgálva, tekintetbe véve e történelmi szituációk jellegzetességeit, lehetőség nyílik annak megértésére, illetve kimutatására, hogy jellemzően milyen helyzetekben, milyen körülmények között került előtérbe a nemzetnevelés kérdése. Az előfordulások konstans jellemzői, a speciális és általános elemek azonosítása a magyarországi nemzetnevelési koncepciók megértéséhez is kulcsot ad.

A nemzetnevelés képviselői a napóleoni időkben a korai német nacionalisták köréből kerültek ki, akik az egység és a német nép (kulturális) elhivatottságának hirdetése mellett liberális, a rendies társadalmat és a nemesség politikai hatalmát elutasító nézeteket vallottak, és síkraszáll-

⁷⁵ Ez a megkülönböztetés leképeződött Fichte államokról alkotott felfogásában is: a német államot organikusnak, míg a többi mechanikusnak tartotta. Vö. FELKAI 1988. 144.

⁷⁶ RITTNER 2012. 113.

tak a (közös) német alkotmányért és a politikai jogok kiterjesztéséért. Ez utóbbi követelés az oka annak, hogy a nemzetnevelési koncepciókat – bár azok az állami szerepvállalást, sőt az állami irányítást és finanszírozást szorgalmazták – az abszolutista elveket valló uralkodók vezetése alatt álló német államok, elsősorban Poroszország és Ausztria nem karolhatták fel. A Napóleon utáni Európa, a Szent Szövetség Európája és annak két vezető hatalma számára ez az eszme nem kínált perspektívát.

A nemzetnevelés képviselői ennél fogva a német államokban sokáig „ellenzéki” szerepkörbe kényszerültek és óhatatlanul maguk köré gyűjtötték az alkotmánykövetelő, liberális és nemzeti érzelmű intelligenciát. A nemzetnevelésre ekkor úgy is tekintettek, ami által – elsősorban a nemzetnevelésbe illeszkedő politikai-állampolgári nevelésnek köszönhetően – a társadalmat a politikai szerepvállalásra fel lehet készíteni.⁷⁷

A felszabadító háborúkat követően az önkéntesként harcoló fiatalok jogos követelésnek tartották, hogy a hazáért hozott áldozataikért cserébe részt kapjanak a politikai döntéshozatalban. Ennek érvényesítését az alkotmány bevezetése garantálhatta volna, melynek érdekében a sajtó útján igyekeztek nyomást gyakorolni a kormányzatra. 1816-ban a porosz államvezetés egyszerűen megtiltotta, hogy a média az alkotmány kérdésével foglalkozzon.⁷⁸ Ennek fényében jobban érthető, hogy a nevelésről és különösen a nemzetnevelésről zajló vita, mely a sajtóban is helyet kaphatott, alternatív fórumként is szolgált azok számára, akik a képzést önmagán túlmutató kérdésnek, a társadalmi és politikai változások egy lehetséges kiindulópontjának tekintették.⁷⁹ A *Vormärz*, illetve az 1848-as forradalmak alkotmányos követelései újabb lendületet adtak az ügynek, és tovább erősítették a nemzetnevelés-koncepciók állampolgári nevelésre fókuszáló tartalmait.⁸⁰

Az 1830-as és 1840-es években egyre meghatározóbbá váltak a német területeken azok a nézetek, melyek a képzettség és a politikai érettség, a társadalmi hierarchiában elfoglalt pozíció, valamint az anyagi jólét közötti közvetlen összefüggést vallották. Ugyanezen tételből, ezzel párhuzamosan egy egészen másik következtetés is született. E szerint az oktatás kiterjesztése a vagyontalan rétegekre veszélyes és instabilizáló hatású, mert a túl nagyszámú képzett, nem közvetlen termelőmunkát végző em-

⁷⁷ STÜBIG 2001. 55–70.

⁷⁸ Uo. 59.

⁷⁹ Uo. 62.

⁸⁰ RITTNER 2012. 164–166. Vö. BAUMGART 1982. 178.

ber a szellemi proletáriátus (vagyis az értelmiségi munkanélküliek) elszaporodásához vezet.⁸¹ Ez utóbbi gondolkodásmód a képzés társadalmi differenciáló, az előbbi éppen potenciális esélyegyenlőséget teremtő hatását domborítja ki. Eme két felfogás (és az azokból fakadó oktatásirányítási, szervezeti stb. kérdések) vitája a (köz)oktatással kapcsolatban újra és újra megjelenik majd, gyakorlatilag napjainkig, nemcsak német területeken.

Az 1871-ben megvalósult német egység bizonyos értelemben gyengítette a nemzetnevelési koncepciókat. A régóta áhított fordulat nem úgy következett be, ahogy elképzelték: nem alulról szerveződve, a társadalom széles rétegeinek áldozatkész szolgálatából, (ön)feláldozásából teremve a szabadság gyümölcseit. A korszak pedagógiai diskurzusát egy másik kérdés, a „humán–reál vita” töltötte ki, melyben a klasszikus humán műveltséget adó, jellemzően a magasabb társadalmi osztályok iskolájaként számon tartott gimnázium egyeduralma kérdőjeleződött meg, helyet követelve a modern élet kihívásainak jobban megfelelő, de alacsonyabb társadalmi presztízsű reáliskoláknak.⁸²

A 19. század során egyre világosabbá vált, hogy a képzettségnek komoly szociális státuszképző szerepe is van, hiszen a jól (és egyre jobban) szervezett államban a magasabb hivatali állások betöltése egyre inkább az iskolai végzettség függvénye lett. Másrészt az állam egyre nagyobb tömegben tartott igényt jól képzett hivatalnokokra fokozatosan bővülő bürokratikus, kormányzati feladatainak ellátásához.⁸³ A munkásmozgalom egyre szervezettebb fellépése és igényei szintén a nevelés társadalmi dimenzióira és funkciójára irányították a figyelmet. A különféle munkásmozgalmi szervezetek, pártok, szakszervezetek, munkásegyesülések kezdettől fogva nagy hangsúlyt fektettek az oktatás kérdésére. Éles kritikát fogalmaztak meg az iskolarendszerrel kapcsolatban, követelték az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető oktatást, az iskolák államosítását, az oktatás szekularizálását.⁸⁴ A tanítási tartalmak kapcsán (ők is) azok modernizálását, a megváltozott tudományos és technikai eredményekhez igazítását, vagyis a műszaki és a természettudományos tárgyak, valamint a modern nyelvek előtérbe helyezését és az antik nyelvek tanításának háttérbe szorítását látták időszerűnek. A különféle munkásszervezetek sok

⁸¹ VIERHAUS 1972. 544–546.

⁸² RITTNER 2012. 221. Vö. HERRMANN 1991. 148.

⁸³ VIERHAUS 1972. 532, 542–543.

⁸⁴ Vö. DOWE–KLOTZBACH 1973.

helyütt olyan felnőtteknek szóló munkásiskolákat hoztak létre, ahol az analfabetizmus felszámolása és a hasznos ismeretek átadása mellett ideológiai nevelést is nyújtottak.

A századforduló

A wilhelmi időkre egyfelől az új német birodalmi szellem, a militarizmus és a nacionalizmus nyomta rá a bélyegét, másfelől a század végére felgyorsuló társadalmi-gazdasági és technikai fejlődés, melyek radikális változást idéztek elő a német lakosság hétköznapijaiban, mentalitásában és gondolkodásmódjában. A modernizáció nagyfokú elbizonytalanodást, válságtudatot, káoszérzetet (is) eredményezett. Az erre adott reakciók, mint például a reforméletmód-mozgalmak (*Lebensreformbewegungen*), a neoromantika, a különféle kultúrakritikák jellemzően modernitás- és urbanizációellenesek voltak, a racionalizmussal szemben irracionális és érzelmi-emocionális beállítódásúak. Diagnosztizálták a nyugati, ipari társadalmak dekadenciáját és prognosztizálták azok hanyatlását.⁸⁵

A századforduló válságérzetének jelentős irodalma született, nem csak a német területeken.⁸⁶ Paul de Lagarde például úgy vélte, hogy az iparosodás és a modernizáció következtében az újonnan létrejött német birodalom szét fog hullani, mert bár a politikai egység megvalósult, ez nem jelent nemzeti-kulturális egységet. A német nép még nem „töltődött el” a német nemzeti karakterrel. Ezért szükséges visszanyúlni az ősi népi életerőhöz, életformához és értékekhez. Számos reformpedagógia és a nemzetnevelés jó néhány képviselője is ezen az alapon állt.⁸⁷

Az ekkoriban kivirágzó germán ideológia a nép misztikus megújító erejét hirdette. A jelenkori káosszal egy olyan idealizált múltat állított szembe, amikor még egyértelmű értékek és normák voltak.⁸⁸ A Fichténél is felbukkanó germanomániának a humanizmus korában gyökerező,

⁸⁵ A reforméletmód-mozgalmak széles spektrumáról és eszmei hátterükről lásd pl. BUCHHOLZ 2001; KREBS–REULECKE 1998; NÉMETH–MIKONYA–SKIERA 2005; NÉMETH–HOPFNER 2008.

⁸⁶ Ezen a szellemi talajon fejlődtek ki többek között azok az eszmék is, melyeket a szakirodalom a nemzetiszocializmus gyökerének tekint.

⁸⁷ Többek között a népszerű *Jugendbewegung* keretében kialakult *Wandervogel-mozgalom* is, mely egy romantikus, természetközeli, urbanizációellenes, a népi kultúra megismerésére törekvő, értékonzervatív irányzat volt. Vö. BAST 2009.

⁸⁸ RITTNER 2012. 280.

tacitusi eredetű történeti-kulturális elemei a császárkorban fajelméleti elemekkel egészültek ki, melyek a németeket etnikailag azonosították a germánokkal és élesen megkülönböztették, elhatárolták a többi néptől, elsősorban a rómainál, a galloktól, a szlávoktól, a keltáktól és a zsidóktól.⁸⁹ Az ősi, romlatlan, barbár és természetes, ennél fogva ellenálló nép többletértéket képvisel az „elfajzott,” (túl)civilizált, saját természetétől elidegenedett és ezért kulturális hanyatlásnak indult „többi” néppel szemben.⁹⁰ A legismertebb ilyen elmélet Arthur de Gobineau-tól származik, aki a germánokat az utolsó tiszta árja népnek tartotta.⁹¹ A biológiai-rasszista tanoknak még nagyobb agresszivitást kölcsönözött a Darwin evolúciós elméletében gyökerező szociáldarwinizmus. A természetes kiválasztódásról szóló elméletnek az emberi társadalomra való adaptálása szerint az egyes népek, nemzetek között harc dúl a fennmaradásért, s ebben a harcban az erősebb szükségszerűen uralma alá hajtja a gyengébbeket.

Ezek a nézetek a nemzetnevelési eszményekre is hatással voltak: a közvetítendő értékek hierarchiájában az első helyre – a civilizáció vívmányai helyett – a gyökerek, az ősi, germán kultúra, a szokások, a nyelv került. A századfordulótól újra burjánzó nemzetnevelés-elméletek felhasználták a reformpedagógiák megfontolásait és táplálkoztak a válságtudat modernitásellenes, az irracionalitás és az okkultizmus felé forduló romantikus és organikus szemléletéből is. A társadalmat, pontosabban a nemzetet élő, organikus egésznek tekintették, melyet szétdarabol és tönkretesz az individualizmus és a szocializmus. Ezért egyfelől kritikát fogalmaztak meg a modern értékekkel, a tudománnyal és az iskolahellyel szemben, s míg egyfelől az „ősi”, nemzetinek tartott értékekhez nyúltak vissza, másfelől – talán paradox módon – szükségesnek tartották azt is, hogy az iskola minél jobban felkészítse a diákokat a modern élet kihívásaira. Összességében a társadalmi mobilitás helyett a társadalmi stabilitás vált fontos szemponttá.⁹²

⁸⁹ Tacitus *Germaniájának* utalásai a germán nép ősi és tiszta voltára: „(2) Véleményem szerint a germánok őslakosok, oda vándorolt vagy befogadott törzsekkel egyáltalán nem keveredtek...” „(4) Én magam azok véleményéhez csatlakozom, akiknek megítélése szerint Germania népei nem házasodtak össze más törzsekkel, így érintetlenül megmaradtak sajátos és tiszta, csak önmagához hasonló nemzetnek.” (Tacitus, *Germania* 2, 4.)

⁹⁰ RITTNER 2012. 281. Vö. KIPPER 2009. 181.

⁹¹ Lásd GOBINEAU 1853.

⁹² RITTNER 2012. 296–298.

Az új kihívások rendkívül komplex folyamatokat indítottak el a társadalomban, a gazdaságban, a politikai és a közgondolkodásban, a művészetekben és a neveléstudományban is. Mindezek együtt jelennek meg, hagynak lenyomatokat a különféle nevelési koncepcókban, és a nevelés gyakorlatában. Ezen új vagy régebbi gyökerekből táplálkozó nevelési elméletek többsége a közösség valamilyen formájának (társadalom, nemzet, állam) alakítására, „archaizált” megújítására törekedett, ezt tekintette elsőrendű feladatának.

Rendre megjelent bennük a jövőt átformáló (a mának reményt adó) „új ember”, az „új társadalom”, az „új erkölcs” és az „új iskola” megteremtésének igénye. Ez a századvég Nietzsche-kultuszából, illetve az ebből is táplálkozó kultúrkritikából is fakadt. Az új század „új emberének” és „új iskolájának” megalkotását hirdette például a reformpedagógiai mozgalmat elindító svéd tanítónő, Ellen Key is *A gyermekek évszázada (Barnets århundrade)* című, 1900-ban megjelent, s 1902-es német fordítása után világhírűvé vált művében.⁹³ De a klasszikus szociológia nagy hatású vezéralakja, a századforduló társadalmi válsága iránt érdeklődő Émile Durkheim is ezen fogalmak köré rendezte mondanivalóját nevelésszociológiai előadásában.⁹⁴ Az ezekben kifejtett gondolatai szerint az önként vállalt szolidaritás, az önfeláldozás, illetve az önérdek háttérbe szorítása lehet az alapja a jelenben tapasztalt válság leküzdésének. Ha az egyén a társadalom integráns részévé válik, létrejön ugyanis egy új, közösségi erkölcs, valamint egy „új lény”, a társadalmi lény. Ebben szerinte a nevelésnek, elsősorban az erkölcsi nevelésnek van kulcsszerepe. Durkheim monográfusa, Némédi Dénes éppen e századfordulós munkái kapcsán jegyzi meg: „Szociológiája – különösen az 1890-es években írott munkáiban kifejtett elképzelése – az egyik legszebb példája annak, miként lehet az egyetemi tudományosság érvényes alkotóelemévé transzformálni a kor közéletének és gondolkodásának fontos elemeit.”⁹⁵

⁹³ PUKÁNSZKY–NÉMETH 1998. 386–396, 503–505.

⁹⁴ Durkheim *Erkölcsei nevelés (Éducation morale 1925)*, valamint *Nevelés és szociológia (Éducation et sociologie 1922)* című, posztumusz megjelent művei a századfordulón elhangzott egyetemi előadásait tartalmazzák. A francia szociológust a modern társadalom válsága érdekelte, *Az öngyilkosságról* (1897) és *A társadalmi munkamegosztásról* (1893) írt műveiben csakúgy, mint pedagógiai tárgyú előadásában. NÉMEDI 2005. 49–53.; NÉMEDI 1996. 37.; PUKÁNSZKY–NÉMETH 1998. 574–577.

⁹⁵ NÉMEDI 2005. 49.

A weimari köztársaság

Az első világháború a német konzervatív és nacionalista körökben azt a reményt ébresztette, hogy a közös harc meghozza majd a politikai egység után az igazi szellemi egységet is, s lehetővé teszi, hogy a hanyatlásra ítélt nyugati civilizációtól eltérő, saját német kultúra útjára térhessen a német nemzet.⁹⁶ A vesztes háború után létrejövő weimari köztársaságot a németek többsége kényszerkompromisszumnak tekintette. Az erős és stabil monarchiát felváltó gyenge és ingatag köztársaság nem tűnt igazán meggyőző útnak, a háborúvesztés, a megalázó és megterhelő békefeltételek, a belpolitikai instabilitás együttesen ismét csak krízishangulatot, bizonytalanságot, reménytelenséget és komoly identitásválságot okoztak a német társadalomban. Sem az állam, sem az egyének számára nem látszott vonzó perspektíva. Általános volt viszont az a nézet, hogy a német népet igazságtalanul fosztották meg korábbi hatalmától és becsületétől, valamint erős volt a remény, hogy a régi dicsőség helyreállítható.

Ez a sérelmi látásmód hívta életre – a századforduló kultúrkritikai hagyományaira építve – azt az újkonzervatív, demokrácia- és liberalizmusellenes kulturális-ideológiai irányzatot, melyet konzervatív forradalomként is szokás emlegetni.⁹⁷ Ez „a társadalommal a népet, az értékek pluralizmusával az egész rendjét, a végeláthatatlan parlamenti vitákkal a mindenkire kötelező politikai döntés tekintélyét, a tömeggel pedig a vezért helyezte szembe,”⁹⁸ ennél fogva ellenségének tekintette a weimari köztársaságot, s inkább a birodalmi nacionalizmus jellemezte. Képviselői közé tartoztak többek között Oswald Spengler, Martin Heidegger, Ernst Jünger, Wilhelm Stapel. Ahogy azt Spengler *A Nyugat alkonyában* is kifejtette, kifejezetten helyeselték volna egy diktatórikus vezető megjelenését, aki a német nép kulturális megújulását irányítaná, s ezáltal feltartóztatná a dekadens nyugati civilizáció hanyatlását.⁹⁹ Radikális nacionalista eszméik értelmében a jelen megosztott társadalmá helyett egy egységes nemzetet kellett volna létrehozni. Ez az „egységesítő nacionalizmus”, mely művelt konzervatív körökben és szélsőjobboldali popu-

⁹⁶ RITTNER 2012. 292.

⁹⁷ Lásd erről: MOHLER 1950.

⁹⁸ WINKLER 2005. I. 416.

⁹⁹ SPENGLER 1994.

lista szervezetekben egyaránt virágzott, a liberalizmusra és a liberalizmus következményeként számon tartott szocializmusra adott válasz volt. E két eszme „testesítette meg” a bajok végső és legfőbb okát.¹⁰⁰ Az egyértelműen válságként megélt weimari időkben tehát szinte az egész német társadalom vágyódott a császárkor letűnt nagysága és biztonsága után. Az akkori értékeket, a militarizmust, a nacionalizmust, sőt az imperializmust és a rasszizmust is életben tartotta ez a nosztalgikus vágyódás, ami egyszersmind a demokrácia és a liberalizmus ellen is hatott.

Nevelés a nemzetiszocialista Németországban

A nemzetiszocialista diktatúra az „egész emberre” igényt tartott, ez is egy „új embertípus” kinevelését célozta meg, aki feltétlen bizalommal követi vezérét, hisz a rezsim alapjául szolgáló ideológiában és kész életét is feláldozni az abban megfogalmazott célokért.¹⁰¹ A náci ideológia gyors és sikeres elterjesztése a kifinomult és ügyes, de egyben agresszív propagandának, az ideológia és a közös célok populista megfogalmazásának, valamint a konkurens hatások (például az egyházak, sőt a család) semlegesítésének vagy kiiktatásának volt köszönhető.¹⁰² A náci ideológia szinte minden lényeges elemének volt már táptalaja a német társadalomban: a nacionalizmus, az imperializmus, a militarizmus, a xenofóbia, a népiség stb., mint láttuk, a wilhelmiánus kor „örökségei”. Az NSDAP pedig rendszerbe foglalta, erőteljesen radikalizálta és dinamizálta ezeket az ideológiai elemeket, határozott formát adott nekik, megnyilvánulási lehetőségeket teremtett számukra és hatásos külsőségeket társított körük.¹⁰³

Fontos volt az ifjúság megfelelő szellemű ideológiai nevelése és egyben felkészítése a háborúra. A náci párt átvette a kontrollt a nevelési intézmények, az iskolák és a társadalmi szervezetek fölött. A nemkívánatos tanárokat már 1933-ban eltávolították az iskolákból, a tanáregyesületeket megszüntették vagy beolvasztották a Nemzetiszocialista Tanárszövetségbe (*Nationalsozialistischer Lehrerbund*), melynek 1935-re már a tanárok

¹⁰⁰ WINKLER 2005. I. 417.

¹⁰¹ Vö. ORMOS 1987; WINKLER 2005. II. 910.

¹⁰² BUDDRUS 2003. II. 852.

¹⁰³ RITTNER 2012. 376–377.

97%-a tagja volt.¹⁰⁴ Átalakították a tanterveket is, bár ez viszonylag lassan és rendszertelenül történt.¹⁰⁵

Az iskolák ellenőrzése azonban nem volt elég. A fiatalok esetében különösen is megjelent a totalitás igénye, beleértve a szabadidő és a magánélet feletti rendelkezést is. Mindjárt 1933-ban megkezdődött az ifjúsági szervezetek gleichschoaltolása, melynek eredményeképp az egyedüli szervezet a Hitlerjugend maradt (összefoglalóan értve ez alatt a különböző életkorú és nemű fiatalok eltérő elnevezésű náci szervezeteit¹⁰⁶). 1939-től minden 10–18 éves fiatal számára kötelező volt ezekben a tagság.

A Hitlerjugendben (ahogy a korábbi német ifjúsági szervezetekben is) két fő nevelési irány érvényesült. Az egyik a testi nevelés, mely a háborúhoz közeledve, majd a háború alatt (előbb rejtett, majd egyre nyitabb formában) fokozatosan alakult át katonai felkészítéssé, kiképzéssé. A másik fő terület az ideológiai nevelés. Ennek keretében központilag megtervezett, az életkori sajátosságokhoz igazodó tananyagot sajátítottak el a fiatalok. Legfontosabb cél a náci ideológia alapelemeinek bevése volt, de foglalkoztak a német történelem nemzetiszocialista szempontból példaértékű korszakaival (ez főleg háborúkat jelentett) és személyiségeivel, valamint az NSDAP történetével, végül a Führer életével is. Az egyes tananyagelemeket folyamatosan ismételték annak érdekében, hogy azok egy életre rögzüljenek a felnövekvő generációban.¹⁰⁷

Az ideológiai nevelés célja az volt, hogy aktív, harcos, feltétel nélkül alárendelődő, a náci ideológiában hívő, egységesen gondolkodó és cselekvő „típust” neveljenek ki.¹⁰⁸ Arno Klönne találó összefoglalója szerint olyan fiatalokat, akik

„könnyen aktivizálhatók, nagy fizikai teljesítményekre képesek, szakmailag jól képzettek, a szervezeti fegyelemhez szokottak, akik – az ala-

¹⁰⁴ RITTNER 2012. 378.

¹⁰⁵ 1937-ben a népiskola alsóbb osztályai, 1940-ben a népiskola egésze, 1942-ig pedig minden iskolatípus új, náci tantervet „kapott”. (RITTNER 2012. 379.)

¹⁰⁶ A náci ifjúsági szervezetek a kisgyermekkortól a felnőttkorig kísérték a felnövekvő generációt, mintegy „életpályamodellt” adva nekik: a fiúk a *Deutsches Jungvolk*ban kezdtek, majd következett a *Hitlerjugend*, a *Reichsarbeitsdienst*, majd a Wehrmacht köteléke és maga az NSDAP tagság. A lányok a *Jungmädelbund* után a *Bund Deutscher Mädel*be kerültek, ezt követte a *Glaube und Schönheit*, majd a *Mutter und Frau* mozgalom. (RITTNER 2012. 380.)

¹⁰⁷ VITÁRI 2006. 166–176, 169. Lásd még VITÁRI 2012; VITÁRI 2013; VITÁRI 2018.

¹⁰⁸ BUDDRUS 2003. I. 60.

ki fegyelemtől az ideológiáig – a szervezet normáihoz megkérdőjelezés nélkül [*unreflektiert*] igazodnak, csak e normák keretei között indítanak kezdeményezéseket, és önértékelésük a saját szervezet helyzetén, illetve a saját maguk szervezetben betöltött pozícióján alapul.”¹⁰⁹

Az 1936-ban kiadott Hitlerjugend-törvény jelentős mértékben megerősítette a szervezet pozícióit, ami ezzel hivatalosan is a nevelés harmadik pillérévé vált a család és az iskola mellett.¹¹⁰ A mozgalom kezdetektől fogva vezető szerepre tartott igényt az ifjúság nevelésében és a Harmadik Birodalom fennállása alatt végig konkurenciaharcban állt az iskolai neveléssel (így a Kultuszminisztériummal), sőt a családi neveléssel is.¹¹¹

A családi nevelést a náci ideológia gyakorlatilag semlegesítette, az egyházakat pedig félreállította, az ezek helyén maradt úr betöltéséért pedig harc indult meg a különféle náci párt-, illetve állami szervezetek között, amiben a Hitlerjugend volt az egyik legnagyobb esélyes. Ugyanilyen harc dúlt az állami iskolarendszer fölötti ellenőrzésért. A Hitlerjugend tudatosan szította a fiatalságot az általa még nem ellenőrzött területek (így az iskola) ellen.¹¹² A többhetes Hitlerjugend-táborokat például éppen azért tartották különösen értékes nevelőeszköznek, mert ezek révén a gyerekeket távol lehetett tartani a szülői, a tanári és egyéb „káros” szocializációs hatásoktól.¹¹³

Ez a harc azonban nem dőlt el véglegesen a náci birodalom összeomlásáig, ahogy egy kiforrott, hivatalos nemzetiszocialista nevelési elmélet, sőt oktatáspolitikai koncepció sem jött létre.¹¹⁴ Meglehetősen sokan igyekeztek azonban elméleti alapokat szolgáltatni ezekhez. A nevelésre vonatkozó teóriákban a nacionalizmus, a biológiai fajelmélet, a szociáldarwinizmus, az antiszemitizmus, az antikapitalizmus, a militarizmus stb. elemei keveredtek.

¹⁰⁹ Klönne, Arno: *Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Dokumente und Analysen*. Düsseldorf, 1982. 82. Idézi: BUDDRUS 2003. I. 61.

¹¹⁰ VITÁRI 2006. 168.

¹¹¹ BUDDRUS 2003. II. 852–874.

¹¹² Uo. 852.

¹¹³ VITÁRI 2006. 169.

¹¹⁴ GIESECKE 1993. 7–8.

Ernst Krieck és a nemzetpolitikai nevelés

Az egyik legfontosabb náci pedagógus, Ernst Krieck¹¹⁵ *Nationalpolitische Erziehung* című munkáját még Hitler hatalomra jutása előtt, 1932-ben publikálta. A mű három részre tagolódik: a bevezetőben – sok más nemzetnevelési koncepcióhoz hasonlóan – egy krízisdiagnózis található. Ezt a weimari Németország kritikája követi. A harmadik részben olvashatjuk mindezekre a megoldást, ami nem más, mint az eljövendő náci Harmadik Birodalom és az azzal együtt születő új társadalom. Krieck a nemzetiszocializmustól várta a tudomány és az oktatás alapvető reformját, ehhez adott programot művében, ami óriási hatással volt a náci-szimpatizáns pedagógusokra, és fontos hivatkozási ponttá vált.¹¹⁶

A német népet Krieck az 1930-as évek elején fragmentált tömegnek tartotta, melynek egymástól elidegenedett tagjai csak a saját érdeküket lesik. E válság elsőrendű okát ő is a fajkeveredésben látta, s abban, hogy a weimari időkben a németiség hagyta, hogy idegen befolyás alá kerüljön, hagyta, hogy a nyugati értékeket ráerőltessék.¹¹⁷ Mindez politikai, társadalmi és kulturális káoszhoz vezetett. A társadalmi közösség felbomlása, a szubjektív szabadság eszméje Krieck gondolatmenete szerint a család elfajzását eredményezte. Ezt fokozta a németiség szűkös élettere, a nők munkavállalása, a feminizmus és az ezekből fakadó munkanélküliség.¹¹⁸ Nem történt volna így, ha az ország irányítása az uralkodó faj kezében maradt volna, ami nemcsak belső létformáját, de életvitelének, politikájának, történelmének tengelyét is kijelölte volna.¹¹⁹ Ezt az uralkodó fajt, a

¹¹⁵ Ernst Krieck (1882–1947). 1928-ig népiskolai tanítóként dolgozott, s emellett neveléstudományi munkáival szerzett hírnevet. 1922-ben jelent meg *Philosophie der Erziehung* című kötete, amiért tiszteletbeli doktori címet kapott a heidelbergi egyetemtől. Saját kora iskoláját mechanikusnak és bürokratikusnak értékelte. A weimari köztársaság alatt számos cikket publikált, az oktatásban az esélyegyenlőségért szállt síkra. 1928-ban a Frankfurter Pedagógiai Akadémiára hívták. 1932-től az NSDAP és a *Nationalsozialistischen Lehrerbund* tagja volt. Ebben az évben publikálta *Nationalpolitische Erziehung* című munkáját is. 1933-ban Krieck Frankfurt am Mainban a Goethe Universityt rektora lett, 1934-től Heidelbergben vezette a filozófiai és pedagógiai tanszéket egészen a második világháború végéig. Amerikai internálótáborban halt meg 1947-ben.

¹¹⁶ GIESECKE 1993. 43. A továbbiakban a munka 1936-os kiadására fogok hivatkozni (KRIECK 1936).

¹¹⁷ KRIECK 1936. 25.

¹¹⁸ Uo. 59–62.

¹¹⁹ Uo. 26.

német nép karakterének megfelelő struktúrákat létrehozni képes fajt kell megteremteni. Ez a német népben, ha elnyomva is, de még megtalálható, gondos szelekció és nevelés útján újból kifejleszthető – hangoztatta Krieck.

Programjának egyik kulcsszava az organikus társadalom volt. Ennek intézményei – a család, az ifjúsági szövetségek és a foglalkozási szövetségek – egymással szoros összhangban működnek, *egységet* alkotnak. Ehhez hasonló organikus, együttműködő szervezetként képzelte el az ideális iskolarendszert is.¹²⁰ Krieck művében azt vizsgálta, hogyan lehet az egyes embereket a nemzet egészébe (*Volksganze*) integrálni, s mindenkivel elfogadtatni a nemzetiszocialista világnézetet. Nem dolgozta ki a nemzetiszocialista nevelés tartalmi elemeit, inkább arra koncentrált, hogyan lehet létrehozni olyan rendszert, ami mindent egybeköt és nevelően hat, vagyis – ahogy ő nevezte – a totális nevelőállamot (*totalen Erziehungsstaat*). Ennek központja az ideológiai nevelés, mely elsősorban a felnövekvő generációk számára fontos, s amelynek egyöntetűen jelen kell lennie a családi nevelésben és minden társadalmi intézményben, hogy az egyének végül tökéletesen asszimilálódjanak a nemzetiszocialista társadalomba. A szabad individuumot Krieck elveszettnek tekintette, szerinte az egyén létezésének csak a társadalom, a közösség adhat értelmet. Ennek a tudatosítása a nevelés feladata.¹²¹

A nemzetpolitikai nevelésnek mindenekelőtt ki kell képeznie egy új elitet, egy kiválasztott réteget (*Ausleseschicht*), amely az új államban a politikai akarat formálója, az egység képviselője és a hatalom fontos eszköze lesz. Ezt a vezető réteget a stabil nemzetiszocialista világnézet és a Führer iránti feltétlen hűség jellemzi.¹²²

A nevelésnek Krieck elmélete szerint három irányba kell hatnia: a viselkedésre (*Haltung*), a képességekre (*Können*) és az ismeretekre (*Wissen*). A kívánt viselkedésmód (attitűd) bevééséhez Krieck a tömegszuggesztíót és az érzelmi manipulációt tartotta megfelelő eszköznek. A közösségi integrációnak és a megfelelő viselkedésminták követésének ugyanis nem racionális alapokon kell nyugodnia, hanem a „mámoros egység-érzeten” vagyis emóción. A nemzetiszocialista pedagógus részletesen elemezte az érzelmi leg túlfűtött szituációk pedagógiai értékét, a közösségben megélt nagy érzelmek összekovácsoló hatását és a tömeg befolyásolhatóságát. Az így meg-

¹²⁰ RITTNER 2012. 388.

¹²¹ Uo. 420–421.

¹²² KRIECK 1936. 83–85.

tapasztalt dolgok szerzőnk szerint racionálisan meg nem magyarázható, de megélt, tehát valós igazságokként, egyfajta „kinyilatkoztatásként” rögzülnek. Az ilyen formában megvalósuló „öntudatlanság” azért kívánatos, mert a nemzeti büszkeség, a becsület, a közösségtudat stb. nem befűlázva, hanem egyedül csak átérezve tanulható meg.¹²³ A képességek elsajátításán valamely foglalkozás kitanulását kell értenünk, ami által az egyén a közösség hasznos tagjává válik. Erre irányuló képzést a nemzetiszocialista foglalkozási szövetségek nyújthatnak a fiataloknak.¹²⁴ A harmadik elem, a tudásátadás a nemzetiszocialista világnézeti nevelést foglalja magában.

A nemzetiszocialista nevelőintézmények sorát a következőkben állapítja meg Krieck. A gyermek első nevelője a család, ami egyben a „népegész” alapegysége is. A családnak éppúgy be kell tagolódnia a közösségbe, életét éppúgy át kell hassa a náci ideológia, mint az egyes egyénét. A család tehát nem autonóm, hanem a nemzetiszocialista rendszerbe szervesen illeszkedő, annak nevelési céljait (is) szolgáló egység. Krieck nem tartja helyesnek a gyermekek kiragadását a családi kötelékből, mivel az elsődleges szocializáció itt a leghatékonyabb, még akkor is, ha így a megfelelő nevelés nehezebben kontrollálható, mint egy intézményben.¹²⁵

A cseperedő gyermek nevelését ezután az iskola veszi át. Az iskolai nevelés legfontosabb funkciója szintén az egységes világnézet kialakítása és a gyermekek közösségi integrációja, mégpedig úgy, hogy a számukra elrendelt feladatot teljesíteni tudják. Krieck elmélete szerint a faji együvé tartozás, a faji adottságok, a vér rokonsága és a népkarakter által meghatározott organikus közösségben minden tagnak megvan a maga előre elrendelt helye és szerepe, amit tudatosan kell elfogadnia és betöltenie.¹²⁶

Ez a feladatorientáltság alapvetően meghatározza Krieck oktatási módszereit is. A képzés gerincét nem a tudományok közvetítése, nem az enciklopédikus, tantárgyakra tagolt tudás adja, hanem a valóság és a kiírt feladatok között feszülő konfliktusok megoldásából kibontakozó fejlődés. Az iskolai oktatás egészét organikus képzési egységekbe rendezve képzelte el, amelyekben ez a dialektika érvényesül, vagyis a növendékeknek úgy kell előrehaladniuk, hogy a fennálló viszonyok megváltoztatására irányuló feladatokat oldanak meg, a „van” állapotából a „kell” állapotába

¹²³ KRIECK 1936. 39–41.

¹²⁴ Uo. 45–46.

¹²⁵ Uo. 62–65.

¹²⁶ RITTNER 2012. 410–411.

jutnak el. Ez a munka úgy formálja, fejleszti a diákokat, hogy közben mindig szoros kapcsolatban maradnak az őket körülvevő világgal, vagyis megvalósul az az elvárás, hogy az iskola az „életre neveljen”. Krieck ugyanakkor elutasította a reformpedagógiai mozgalmakat (például a munkaiskolákat) mint a liberális oktatás csökevényeit, egy beteg, túlhaladott individualizmus képviselőit.¹²⁷ Az eljövendő Harmadik Birodalom iskoláinak tehát nem gyermekközpontúnak, hanem közösségközpontúnak kell lenniük.¹²⁸ Javaslatot tett az iskolarendszer ennek megfelelő, egységes, differenciálatlan szervezeti felépítésére is. A szervezeti struktúra mellett az egységesség még fontosabb garanciáját a közvetített művelődési tartalmak (és világnézet) egységességében látta.¹²⁹

Krieck szerint az iskolából kikerülve nem ér véget a nemzetiszocialista nevelés, sőt már az iskolai oktatással párhuzamosan is jelen van, és fontos szerephez jut az iskolán kívüli képzés. A náci pedagógus nemcsak az ifjak, de az egész német társadalom vonatkozásában kíváncsúnak tartotta az egyesületekbe, szövetségekbe szerveződést. Az állam ezeken a szövetségeken keresztül kerül összeköttetésbe az állampolgárokkal, méghozzá minden állampolgárral. Ezek a szervezetek tehát kommunikációs csatornák, nevelő intézmények és az állami irányítás, befolyásolás fontos eszközei is. A férfiak esetében ezek szakmához kötődnek, hiszen az egyes „néptagok” munkájuk által járulnak hozzá a nemzet jólétéhez, a munka ugyanis a közösség érdekében végzett szolgálat és kötelesség. A munkavállalók az egység biztosítása érdekében foglalkozási áganként szövetségekbe tömörülnek, vagyis egyfajta korporatív rend jön létre, amely erősen épít a Németországban nagy hagyományokkal rendelkező bajtársi és egyesületi szerveződési formákra.

„A férfiszövetségek [*Männerbund*] alapján létrejövő foglalkozási szövetségek [*Berufsverband*] öngazgatással és saját működési területükön igazságszolgáltatási joggal rendelkező testületek, amelyek a család és az állam között a szerves összeköttetést biztosítják: alapvető jelentőségű intézmények nemcsak a háztartások és a nemzetgazdaság, hanem a nemzetnevelés számára is. Mivel a szövetségek saját rendje, szabályai és nevelő hatása mintegy körülveszi tagjait és azok családjait, meghatározza e családokon belüli nevelés módját és irányát is. Saját nevelő

¹²⁷ KRIECK 1936. 115.

¹²⁸ Uo. 141–160

¹²⁹ Uo. 151–153.

szervezete pedig organikus folytatása az ifjúság nevelésének a közélet, a szakma és a népgazdaság irányába.”¹³⁰

A századforduló óta virágzó, városi kultúra- és modernitásellenes, a közösségi értékeket kereső, az ősi, népi kultúrát felfedező ifjúsági mozgalmakat (például a Wandervogelt) Krieck – bár ezekben szerinte még túlsúlyban voltak a romantikus és szubjektív elemek a népi, illetve faji szempontokkal szemben – jó kiindulópontnak tekintette a nemzetiszocialista ifjúsági szövetségek kialakításához.¹³¹ A már ekkor működő erős ifjúsági szövetségek a nemzetpolitikai nevelés hirdetője számára annak bizonyítékai voltak, hogy az egyén szükségszerűen elfordul az individualizmustól, mivel abban nem talál megnyugvásra.¹³² Az eljövendő Harmadik Birodalomban Krieck nézetei szerint minden fiataalt (vagyis az „utánpótlást”) egyetlen nagy szövetségbe kell tömöríteni. Az itt elvégzendő nevelőmunka lényeges eleme a testnevelés, a fegyverekkel való bánásmód elsajátítása és ezekkel összefüggésben a jellemnevelés, valamint a szilárd nemzeti tudatosság kialakítása. Terveiben – az iskolától eltérően – az ifjúsági szervezetekben szinte semmiféle szerep nem jut a racionális megismerésnek.¹³³ Mint láttuk, Krieck 1932-ben közreadott programját ezen a vonalon a Hitlerjugend beteljesítette.

A koncepció értelmében az iskola és az ifjúsági szövetségek által valósul meg a felnövekvő új generációk nemzetiszocialista nevelése, a foglalkozási szövetségek pedig a felnőtt lakosság átnevelését biztosítják. A nevelési rendszer így valóban mindenkire kiterjed, azaz totálissá válik.¹³⁴ Krieck nemzetpolitikai nevelési rendszerében a nevelés minden formájának végső és legfőbb célja a „népegésznek” önmagát alárendelni tudó,

¹³⁰ „Der auf dem Prinzip des Männerbundes gegründete Berufsverband, ein Pflichtsverband mit Selbstverwaltung und Selbstgerichtsbarkeit auf seinem eigenen Lebensgebiet, ist das organische zwischenglied zwischen Familie und Staat: ein entscheidendes Organ nicht allein für die Haus- und Volkswirtschaft, sondern auch für die Volkserziehung. Indem der Verband die Familien seiner Berufsgenossen in seinen Ordnungen und seiner Zucht mitumschließt, bestimmt er auch Art und Richtung der Willensbildung und Erziehung in diesen Familien, und mit seinen eigenen Erziehungsorganisationen setzt er deren Erziehung organisch fort in Richtung auf die Anteilnahme des Nachwuchses am öffentlichen Leben, an Beruf und Volkswirtschaft.” KRIECK 1936. 70.

¹³¹ KRIECK 1936. 50.

¹³² Uo. 57.

¹³³ Uo. 59.

¹³⁴ RITTNER 2012. 419.

egyformán gondolkodó (*gleichgeschaltet*), szabványosított (*normiert*) tagok képzése. Nevelésszéménye – munkásságának elemzői szerint – így sokkal inkább hasonlít az idomításhoz (maga is szívesebben használja a *Zucht* kifejezést az *Erziehung* vagy a *Bildung* helyett), mivel elsősorban szociális asszimilációt, illetve politikai propagandát takar.¹³⁵

A német nemzetnevelési koncepciók vizsgálatának tanulságai

Matthias Rittner tíz pedagógus elképzeléseinek részletes elemzése alapján a német nemzetnevelési koncepciók számos közös jellemvonását állapította meg.¹³⁶ Érdemes ezeket röviden ismertetni, egyrészt mert az eddigi áttekintés összegzését adják, másrészt mert magyar vonatkozásban is visszaköszönnék majd.

A nemzetnevelési tervek gyakran valami vagy valakik ellen léptek fel, idegen, külső fenyegetéssel szemben kívántak védelmet nyújtani, illetve védekező reakciókat életre hívni. A veszély különböző alakokban jelenhetett meg: a franciák, a zsidók, a liberalizmus, az individualizmus, a modernitás stb. formájában. Az ellenségek e koncepciók szerint leginkább azért jelentenek veszélyt, mert kívülről jövő hatásként megbontják a közösség (nemzet, társadalom) egységét, dezorganizálják vagy egyenesen „megfertőzik” azt. Nem illenek a nemzet szerves fejlődési folyamatába, hanem idegen testként deformálják és szétbomlasztják azt. A nemzetnevelést szorgalmazók ezekkel szemben szinte mindig az egységet, méghozzá a közösség organikus egységének fontosságát hangsúlyozták. A nemzetnevelés fő célja jellemzően a német nép, a német identitás, a német társadalom egységének megteremtése, helyreállítása vagy megőrzése volt.

Megfigyelhető, hogy a német nemzet valamilyen rég volt, de elenyészett, idealizált ősi állapotához, normáihoz, tradícióihoz kívántak visszatérni, még akkor is, ha közben kifejezetten az „új ember”, az „új társadalom” létrehozását célozták meg. Az eredeti értékekhez való visszatérés igényéből is fakadt az a szintén közösnek nevezhető elem, hogy a szerzők igyekeztek bemutatni a nemzeti (vagy faji) karakter jellemvonásait. A nemzetnevelésnek a legtöbb elmélet szerint éppen erre kell épülnie, ebből kell kiindulnia, ennek ápolását és tökéletesítését kell megcéloznia. A legálta-

¹³⁵ RITTNER 2012. 404.

¹³⁶ Uo. 457–486.

lánosabban elismert közös nemzeti sajátosság maga a német nyelv és a német kultúra volt. Kiemelt jelentőséget kapott a német történelem, mely a nemzet organikus fejlődését mutatja meg és alkalmas a német karakterjegyek prezentálására. Hasonlóan fontos volt a haza ismerete mind a földrajzi környezet, mind a népi kultúra és szokások tekintetében. Az iskolai nevelésre vonatkozó tervekben ezért a német nyelv, az irodalom és más művészetek, a történelem, a földrajz és a néprajz rendkívül hangsúlyos szerephez jutottak. Ezek segítségével valósulhat meg a következő fontos cél: németté nevelni a fiatalságot.

A nemzetnevelésnek további fontos – egyes koncepciókban a legfontosabb – tartalmi eleme az állampolgári és társadalmi nevelés. A hangsúlyokban itt viszonylag nagy eltérések figyelhetők meg. A józan, saját gazdasági és egyéb érdekeit a közösségi érdekekkel összhangban kezelni tudó, önmagát a közösség hasznos tagjának tekintő állampolgár képétől egészen a hatalomnak vakon engedelmeskedő, önmagát a közösség (álmítológos) érdekeinek kritika nélkül alárendelő, minden áldozatot meghozó, uniformizált egyén vagy inkább tag képéig. Az állampolgári nevelés tekintetében többnyire fontos szempont, hogy a nevelési folyamat során a diákok találják meg a társadalomban azt a helyet, ahol legjobban kamatoztathatják képességeiket a köz javára. Az állampolgári nevelés markánsabb megjelenése sok esetben a politikai jogok kiterjesztésének előkészítését, a politikai struktúra alkotmányos átalakításának programját is hordozta.

Elvárásként fogalmazódott meg a nemzetnevelés-koncepciókban a növendékek aktivitása: az elméleti ismereteknél fontosabb a praktikus tudás, a tevékenykedés, a munka. Ehhez a cselekvő tanuláshoz a legtöbb esetben az önállóság igénye is párosult, már a tanulási folyamatban magában is. Az öntevékeny ismeretszerzés, a belülről fakadó motiváltság gyakran a tanulás-tanítás módszereit is kijelölte. Sok nemzetnevelési programban jelentek meg a reformpedagógia kifejezetten személyiségközpontú módszerei.

A munkánál és a praktikus ismereteknél azonban fontosabb cél volt az erkölcsi nevelés. A közösség iránti elköteleződés, a kötelességek felismerése és elfogadása, a közösséghez fűződő viszony, azaz a függés, illetve a kölcsönhatás tudatossá válása, az egész közösség ügyének szolgálata mind-mind a fejlett erkölcsökből fakadnak a nemzetnevelési koncepciók szerint. Az erkölcsi nevelés egyes koncepciókban szorosan kapcsolódott a vallásos (keresztény) értékekhez és neveléshez is, más esetekben inkább

a filozófiából (elsősorban Kant és követői nyomán) eredeztetett abszolút „jó” elérésére irányult, vagy valamiféle felekezethez nemigen köthető valóságosság keveredett a humanista erkölccsel és etikával.

Mindezek az elképzelések, célok, nevelési elvek természetesen szoros összefüggésben álltak azokkal a konkrét politikai (például jogkiterjesztés), társadalmi (például mobilitás), morális (például elvállástalanodás) problémákkal, amelyekre megoldást kínáltak. De nemcsak a problémákkal magukkal, hanem a nevelésen kívüli területek felől ugyanezen bajokra érkezett reflexiókkal is.

A NEMZETNEVELÉS-KONCEPCIÓK ORIGÓJA: A KRÍZIS

A német filozófusok és pedagógusok által a 18. század végétől a 20. század közepéig megfogalmazott, nemzetneveléssel kapcsolatos koncepciókat vizsgálva megállapítható, hogy azok szinte mindegyike egy vélt vagy valós krízishelyzetre (politikai, kulturális vagy oktatási, esetleg identitáskrízisre) adott válasz. Mindegyik a válságból való kilábalás eszközeként tekintett a nevelésre, annak is egy meghatározott módjára, amelyben a nép, illetve a nemzet sajátosságai és érdekei állnak a figyelem középpontjában. A nemzetnevelést „gyógyszernek” tekintették, amely orvosolja a múlt és a jelen hibáit, és védetté teszi az új generációt. Közös jellemzőjük a hit a nevelés erejében – ebben mind a felvilágosodás örökösei.

A nevelés célja általában egy személy (a növendék) megváltoztatása, kibontakoztatása vagy jobbá tétele, fejlesztése. A nemzetnevelés esetében ez a javító szándék a nemzet (vagy a társadalom) egészére vonatkozik, ami eleve feltételezi azt a kiindulópontot, hogy a nemzet javításra szorul, tehát meglévő állapota nem megfelelő. Ez a nem megfelelő állapot vagy egy krízishelyzetet idéz elő, vagy épp egy krízishelyzet miatt alakult ki. A nemzetnevelési koncepciók célja jellemzően egy ilyen társadalmi-nemzeti krízisszituáció felszámolása, s ez a válsághelyzet jelenti egyben a fogalomhasználat történelmi-társadalmi kontextusát is, függetlenül attól, hogy valós vagy csak vélt krízisről volt szó.

Talán nem véletlen egybeesés, hogy a nemzetnevelés épp a krízis fogalmának drasztikus jelentésváltozásával egy időben vált népszerűvé. A görög eredetű szó (κρίσις) eredeti jelentése: döntés, kiválasztás, elkülönítés, ítélet; használata sokáig csak szűk szaktudományi (jogi, politikai, orvosi, később teológiai) területekre szorítkozott.¹³⁷ A nemzeti nyelvekbe

¹³⁷ Elsősorban jogi (bíróági ítélet) és politikai (döntés, háború menetének eldőlése stb.), valamint orvosi (súlyos állapot, amikor még nem dőlt el, hogy a beteg meggyógyul vagy

is átkerülő fogalom értelmezési keretei a 16–18. század folyamán kiszélesedtek előbb a bel- és külpolitika, majd a gazdaság irányába, a francia forradalom és a napóleoni háborúk hatására pedig kezdték az általános válság jelölésére használni, és csakhamar elterjedt az élet minden területén.¹³⁸ A krízis a modernitás egyik kulcsfogalma lett, tegyük hozzá: a haladás fogalmával együtt. Haladás, fejlődés és válság egymással szorosan összefüggő, egymásra ható, egymást feltételező fogalmak. A nemzetnevelési koncepcióknál szintén megfigyelhető ez a dichotómia, a válságból való kilábalás eszközeként megjelölt nemzetnevelés minden esetben a haladást, a fejlődést szolgálja. A krízis jelentésrétegei között a döntés, vagyis a régiből az újba való továbblépés bizonytalan pillanata, a fordulópontjelleg az újkorban és a modernitás világában egyre gyakrabban jelent meg konkrét tapasztalatként: „A krízis az újkor strukturális jellemzője lett!”¹³⁹

A két világháború közötti Európa történetét szemlélve nem lehet túlértékelni a válságtudat jelentőségét. E kor számos gondolkodója, tudósa és művésze, valamint politikusa stb. válságként tekintett saját korára és éles kritikát fogalmazott meg vele szemben.¹⁴⁰ Ha csak a legismertebb és talán legnagyobb hatású műveket szeretnénk felidézni, megemlíthetjük Oswald Spengler *A Nyugat alkonya* (Untergang des Abendlandes) című, először 1918-ban megjelent történetfilozófiai munkáját, Paul Valéry *A szellem válsága* (La crise de l'esprit, 1918), José Ortega y Gasset *A tömegek lázadása* (La rebelion de las masas, 1929), vagy Johan Huizinga *A holnap árnyékában* (In de schaduw van morgen, 1935) című művét.

A krízishelyzetre adott válaszok között tipikusnak tekinthető megoldási javaslat a nevelés mint eszköz felhasználása a válság leküzdésére, illetve további válságok megelőzésére. A válságszituációk jellemzően megnövelik az érintett közösségek összetartását (a közös „ellenséggel” – legyen ez konkrét személy vagy csoport, vagy akár egy esemény, természeti katasztrófa stb. – szemben),¹⁴¹ de a konfliktuskezelési stratégiák természeté-

pedig meghal) területen használták. A keresztény fogalomhasználat az utolsó ítéletet, az apokalipszist magát értette krízisen. KOSELLECK 1982. 617–619.

¹³⁸ Bár sokáig az orvosi szóhasználat maradt az elsődleges jelentése. A német nyelvterületen mérvadó Brockhaus enciklopédia 1820-as kiadása még csak ezt az értelmezést adja, s a későbbi kiadásokban is ez jelenik meg elsődleges jelentésként. Először az 1845-ös kiadásban jegyzi meg, hogy a köznyelvben is használatos a fogalom. KOSELLECK 1982. 621–623.

¹³⁹ KOSELLECK 1982. 627.

¹⁴⁰ LACKÓ 2007. 4–39.; HAMVAS 1983. 9–33.

¹⁴¹ Vö. PÓK 2010. 18–19.

ből is fakad, hogy összehangolt cselekvést igényelnek. Ennek értelmében a válságkezelésként megjelenő nevelés gyakran éppen arra irányul, hogy ezt a szükséges egységet egy adott csoporton belül létrehozza. A nemzetnevelési koncepciók az ideális csoportnak többnyire természetes módon a nemzetet tekintik, céljuk tehát egy embercsoport (egységes) nemzetnévelése és bizonyos csoportnormák elfogadtatása.

A krízis és a nemzetnevelés összefüggéseinek relevanciáját támasztja alá az a példa is, amelyet a tübingeni egyetem nagyszabású kutatási projektje nyújt. A *Bedrohte Ordnung* (veszélyeztetett rend) elnevezésű program különféle területeken vizsgál társadalmi vagy kulturális rendszereket, „rendeket,” melyek valamilyen külső vagy belső kihívás folytán válságba kerültek, így erre valahogyan reagálniuk kell.¹⁴² A kutatási program fókuszai segítettek az egyes nemzetnevelés-koncepciók vizsgálati szempontjainak meghatározásában és az interpretáció strukturálásában. A következőkben részletesen tárgyalt magyarországi nemzetnevelés-koncepciókat az alábbi kérdések mentén közelítem meg:

1. Miben látják a válság okát, hogyan értelmezik a válság természetét az annak felszámolása érdekében nemzetnevelési programot hirdetőik?
2. Hogyan definiálják a nemzetnevelést a vizsgált szerzők (illetve személyek)?
3. Milyen konkrét célokat fogalmaznak meg a nemzetnevelés kapcsán, amelyek a válság felszámolását elősegíthetik?
4. Milyen úton látják elérhetőnek e célokat? Milyen tervek születnek a megvalósításra?

¹⁴² RIEDEL 2012. 5–6. A kutatási projektekre és a hivatkozott kötetre Gőzsy Zoltán hívta fel a figyelmet, köszönet érte. A kötetről lásd: GŐZSY 2013a; 2013b. A koncepció magyarországi alkalmazásához lásd: FORGÓ–GŐZSY 2018; GŐZSY 2019.



Imre Sándor (középen) tanítványokkal és munkatársakkal
a szegedi egyetem Pedagógia Intézetének dolgozószobájában (1934)

Forrás: Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, C/39 Imre család iratai

III

IMRE SÁNDOR

NEMZETNEVELÉS-KONCEPCIÓJA

Magyarországon Imre Sándor¹⁴³ használta először tudatos tartalommal a nemzetnevelés fogalmát, valamint ő dolgozott ki elsőként tudományos igényrel komplex pedagógiai nézetrendszert a nemzetnevelés kapcsán, s állíthatjuk, alaposságát, szakmaiságát tekintve a későbbiekben sem múlta őt felül a hazai neveléstudomány e témában.

Weszely Ödön, a neves pedagógus, Imre kortársa, *A korszerű nevelés alapjai* című írásában azt állítja, hogy a szó maga Imre Sándor alkotása. Valójában már 1841-ben használta Hetényi János, Széchenyi közművelődési programjának jellemzésére.¹⁴⁴ A nemzeti nevelés kérdésével már az 1790–1791-es országgyűlés által kiküldött művelődési bizottság is foglal-

¹⁴³ Imre Sándor (Hódmezővásárhely, 1877 – Budapest, 1945) neveléstudós, oktatáspolitikus. Egyetemi tanulmányait Kolozsvárott végezte. 1898-ban védte meg Eötvös József művelődéspolitikájáról írt doktori disszertációját. Ezután két évig Heidelberg, Lipcse, Strassbourg, Berlin és Jena egyetemein tanult. Hazatérve a kolozsvári református főgimnáziumban kezdett el tanítani, emellett 1904-től a kolozsvári egyetem magántanárává is kinevezték. 1908 és 1918 között a budapesti polgári iskolai tanítóképző intézet, a Paedagogium pedagógia és filozófia-lélektan tanára, majd igazgatója, 1912-ben a budapesti tudományegyetem pedagógia és magyar neveléstörténet magántanárának is kinevezték. 1916-tól a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium népoktatásügyi pedagógiai osztályának előadója, 1918. november 19-től 1919. március 21-ig helyettes államtitkár Lovászy Márton és Kunfi Zsigmond vallás- és közoktatásügyi miniszterek mellett. A Tanácsköztársaság bukása után, az első Friedrich-kormányban kilenc napig megbízott vallás- és közoktatásügyi miniszter, 1919. augusztus 16-tól pedig a VKM adminisztratív államtitkára. Klebelsberg 1922-ben előbb tartós szabadságra küldte, majd 1924-ben elbocsátotta. Imre rövid ideig állás nélkül maradt, amit komoly szakmai krízisként élt meg. 1925-ben a Kolozsvárról Szegedre költöztetett Ferenc József Tudományegyetem pedagógia tanszékének lett professzora. Hóman Bálint hívására tért vissza Budapestre, az újonnan létrehozott József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi Kara pedagógiai intézetének élére, 1941-től az egyetem rektora. 1945-ben hunyt el. (HEKSCH 1969. 10–11.; PUKÁNSZKY 1995; RONKOVICSNÉ 1999. 9–11, 60–61.; KÖTE 1997. 123.)

¹⁴⁴ RONKOVICSNÉ 1999. 23.; MÉSZÁROS 1992b. 4.

kozott (*Articuli de systemate generalium principiorum nationalis educationis*).¹⁴⁵ A közoktatás ügye az 1770-es évek oktatáspolitikai rendelkezései, illetve II. József intézkedései hatására került a magyar nemzeti identitásképzés fókuszába. A kalapos király 1784-től a tanítást fokozatosan teljesen német nyelvűvé kívánta tenni, s bár halálos ágyán ezeket a rendeleteit is visszavonta, a nemzeti nevelés ettől kezdve a magyar politikai elit fontos követeléseibe közé tartozott. Az oktatás nyelvének kérdése szorosan összefonódott az államnyelv ügyével, és mint ilyen, a nemzetépítés egyik központi kérdésévé vált és maradt, lényegében 1920-ig. A nemzeti nevelés 18–19. század fordulóján éledező ügye az egységes magyar tanítási nyelv mellett az iskolák hazai felügyeletének, „nemzeti szellemének” és a tantervek korszerűsítésének igényét is magában foglalta.¹⁴⁶ Az *educatio nationalis* röpiratok, követutasítások, törvényjavaslatok, feliratok, eltérő színvonalú és terjedelmű publicisztikák visszatérő témájává vált.¹⁴⁷

Szintén II. József felvilágosult abszolutizmusához, illetve a felvilágosodás eszméinek térhódításához köthető a magyar nemzetdiskurzus felélénkülése és a nemzetfogalom fokozatos átalakulása. A birodalmi centralizáció, a hungarus-tudattal bíró rendi nemesség önkormányzatának megtámadása, és az anyanyelvi műveltség szélesebb rétegekre való kiterjesztésének felvilágosult igénye együtt vezetett el a nemzeti liberális program jogkiterjesztő, vagyis a „népet” a „nemzetbe” beemelő törekvéseihez.¹⁴⁸ A nemzet-fogalom efféle kitágításának hatására a korábbi rendi-társadalmi elhatárolódás helyébe egyre markánsabban egy új, nyelvi-kulturális választóvonal lépett.¹⁴⁹ A nyelvi-etnikai szempontok felett álló hungarus-tudatot a közös államiság, a közös történelem, a közös kultúra és a közös nyelv talaján álló, a nemzetiségekkel szemben szűkkeblűbb nemzettudat váltotta fel.

A modern nemzetfogalom kibontakozását szintén alakította a romantika, illetve a Herder hatására megjelenő igény a nemzet sajátosságainak feltárására (nemzetkarakterológiai diskurzus felélénkülése), és ezzel együtt a kulturális „import” és a saját értékek, hagyományok szétválasztására. A nemzeti kultúráról zajló diskurzus színtere Magyarországon kezdetben a nyelvújítás és az irodalmi élet volt. Az eredetiség (vagy után-

¹⁴⁵ MÉSZÁROS 1997b. 567. Vö. MÉSZÁROS 1992a. 322.

¹⁴⁶ LAJTAI 2013. 168.

¹⁴⁷ Uo. 164.

¹⁴⁸ TRENCÉNYI 2011. 300.

¹⁴⁹ Uo. 308.

zás), a nemzeti nyelv és a nemzeti karakter kérdése ebben a vitában szorosán összekapcsolódott.¹⁵⁰

Kölcsey felfogásában a nemzeti individualitás megtartása azon múlik, sikerül-e megteremteni egy nemzeti, magyar nyelvű magaskultúrát. Az 1830-as években a magyar közélet szereplői az irodalom és a képzőművészetek feladatának tekintették ennek létrehozását, vagyis az autentikus magyar kultúra megteremtését. A nemzet sorsáról gondolkodók számára az alapvető kérdés az volt, sikerül-e lépést tartanunk az emberiség haladásával úgy, hogy egyediségünket megtartjuk, vagy a magyar kultúra és nemzet eltűnik valamely erősebb kultúrhatás olvasztótégelyében.¹⁵¹

Ugyanez a probléma foglalkoztatta a nemzetnevelés hazai „ősatyjának” is tekintett Széchenyi Istvánt. A nemzet végzetét vizionáló államférfi kötelességének érezte a veszély tudatosítását honfitársaiban, az ország helyzetének őszinte, kritikus feltárása által. A társadalom visszamaradottságát megállapítva hirdette meg „nemzetmentő” programját, melynek legfontosabb eleme a közösség „pallérozódása” egy sajátosan magyar civilizációs út megtalálásával, a nyugati kultúra szolgálai másolását elkerülve. Míg Kölcsey a nemzeti irodalmi kánon megteremtésétől, addig Széchenyi a társadalmi élet fejlesztésétől, valamint a megosztottság felszámolásától (érdekegyesítés) várta az újjáéledést.¹⁵² A gróf szerint a kialakítandó egységes politikai kultúra, a közös érdekek felismerésén alapuló együttműködés nem járhat együtt a magyar nyelv erőszakos terjesztésével és asszimilációs törekvésekkel. A nemzeti integráció érdekében szükségesnek tartotta a kisebbségek nemzetként való elismerését, az alkotmány ki-terjesztését, és közvetítő nyelvként a latin helyett a magyar használatát. Széchenyi a nemzeti újjászületés alapvető feltételének az önismeretet tekintette. Ez a kiindulópontja ugyanis annak az önreflexiós folyamatnak, aminek eredménye a nemzeti öntudat kikristályosodása.¹⁵³

Néhány Széchenyinnél már megfigyelhető és a magyar nemzetdiskurzusban változatosan tovább élő alapvetés döntő hatást gyakorolt a későbbi nemzetnevelési koncepciókra is. Ilyen az emberiség haladásába vetett hit és a nemzet sorsának ezzel történő összekapcsolása, az önismeret és az önreflexió mint a nemzetté válás kiindulópontja, a nemzeti lét alap-

¹⁵⁰ TRENCSENYI 2011. 301–303.

¹⁵¹ Uo. 310–312.

¹⁵² Uo. 313.

¹⁵³ Uo. 313–316.

vetően tudati megragadása, azaz a nemzeti közösséghez tartozás tudatossága mint legfőbb kohéziós erő és ebből fakadóan a nemzetté válás irányítható, befolyásolható folyamatként való értelmezése, ami a nevelés által érhető el.

1848 fordulópontot jelentett a nemzeti diskurzus alakulásában is, elsősorban a nemzetiségekhez fűződő viszony kiéleződése miatt, miután a szabadságharcban nyíltan felszínre kerültek a magyarság és a nemzetiségek közötti ellentétek. Az áthidalónak gondolt megoldást a „politikai nemzet” liberális programja jelentette, ami a legfőbb nemzetalkotó tényezőnek elvben nem az etnikai hovatartozást, hanem a közös intézményekhez, a közös államhoz való lojalitást tekintette.¹⁵⁴ Valójában – mint tudjuk – a kérdést sohasem sikerült megnyugtatóan rendezni, sem elméletben, sem a gyakorlatban. Sem a történeti, sem a nyelvi-kulturális, sem a politikai (államalkotó) nemzetfogalom nem volt, nem lehetett alkalmas a helyzet tisztázására. Ennek a vitának az eredményeképpen különült el a magyar szóhasználatban a „nemzet” és a „nemzetiség” fogalma. Az egy politikai nemzet eszméje, melyet végül az 1868-as nemzetiségi törvény rögzített, csak a magyart ismerte el államalkotó nemzetnek.

A kiegyezés után a megerősödő magyar politikai-etnikai-nyelvi identitás a nemzetiségekben egyre inkább a magyar nemzetépítés „nyersanyagát” látta. Ezzel együtt a nemzetiségek is kialakították saját etnikai-kulturális és történeti identitásukat, és megerősödő értelmiségük is egyre kevesebb kompromisszumkészséget mutatott a magyar elit felé.¹⁵⁵ A konfliktust élezte, hogy a magyar kormányok nem fordítottak túl nagy gondot a nemzetiségi törvény betartatására. Az 1890-es évektől a politikai nemzet Eötvös- és Deák-féle liberális felfogásától eltávolodva egyre inkább a magyarosító tendenciák váltak meghatározóvá. A nemzeti kisebbségeket éppen az oktatásügy terén érte a legtöbb sérelem, mivel a magyar elit az iskolát tekintette az asszimiláció egyik legfontosabb eszközének.¹⁵⁶ Ebben a közegben fogant az 1910-es évek elején Kolozsvárott Imre Sándornak a korszak számos ellentmondását tükröző nemzetnevelés-koncepciója.

¹⁵⁴ TRENCSENYI 2011. 328–329.

¹⁵⁵ Uo. 335–336.

¹⁵⁶ KATUS 2012. 571, 583–584.

Válsághelyzet és reformigények

Imre Sándor először a Széchenyi nevelési nézeteivel foglalkozó, 1904-es kötetében fejtette ki bővebben a nemzetneveléssel kapcsolatos elképzeléseit, majd az 1912-ben megjelent *Nemzetnevelés, jegyzetek a magyar művelődési politikához* című könyvében foglalta össze tudományos igénnyel a magyar művelődésügyre vonatkozó reformjavaslatait. Imre egész egyszerűen tényként kezelte, hogy a magyar nevelésügy nem működik megfelelően, funkcióját nem látja el jól.

A századforduló Magyarországon ugyanis nem volt kérdés, hogy az ország társadalmi és politikai struktúrái reformra szorulnak, beleértve az oktatásügyet is. A 19. század második felében rohamtempóban modernizálódó gazdaság, az ezzel együtt járó komoly társadalmi változások, konfliktusok, a dualista rendszer válsága, az egyre kiélezettebb nemzeti-ségi kérdés áthatották az egész magyar közéletet. Az oktatási reform ügye folyamatosan terítéken volt, az ezzel kapcsolatos élénk viták fő kérdése nem az volt, szükség van-e a reformokra, hanem hogy milyen szellemben kell azokat végrehajtani.

A századforduló kormányai kivétel nélkül foglalkoztak a kérdéssel. Természetes, hogy a rendszerkritikus mozgalmak és irányzatok még komolyabbnak érezték a gondokat és saját megoldási javaslatokkal is előálltak. Az oktatásban az állam fokozatos térfoglalása és az állami felügyelet szorosabbá válása aktivizálta az egyházak, elsősorban a katolikus egyház oktatáspolitikai és politikai szerepvállalását.¹⁵⁷ Az 1890-es években kibontakozó magyar „kultúrharc” lényegében az állam és egyház viszonyának kérdésében kulminált. Az egyház nemcsak az állammal szemben kényszerült védekezésre, hanem a polgári radikálisokkal, majd az 1880-as évektől egyre határozottabb kihívást jelentő szocialista mozgalmakkal szemben is. Utóbbiak nemcsak az általános, ingyenes, modern szemléletű és szekuláris, kizárólag állami közoktatást követelték, de – főleg a felnőttképzés, a szabadtanítás terén – saját, alternatív népművelő intézményi struktúrákat is létrehoztak (ilyeneket egyébként az egyház is szervezett).¹⁵⁸

¹⁵⁷ A katolikus érdekeknek az iskolarendszerben való érvényesítéséhez lásd CSIBI 2015.

¹⁵⁸ A szocialista és polgári radikális ellenzéki sajtó oktatáspolitikai írásaiából a korszakra vonatkozó válogatást adott ki Felkai László, *A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban* címmel. FELKAI 1959. Lásd még KUNFI 1908.

„Társadalmunk jellemző vonása ma a tökéletes zűrzavar.”¹⁵⁹ – kezdte Imre Sándor a *Népművelés* 1908–1909-es évfolyamaiban közölt *A nevelés sorsa és a szocializmus – az iskolai nevelés lehetősége és a szocialisták nézetei a nevelésről* című, 1920-ban önálló kötetben, változatlan tartalommal megjelent írását.¹⁶⁰ Ebben azokkal a problémákkal foglalkozott, amelyek a századfordulón az iskolai nevelés, a közoktatás és a társadalom állapota kapcsán a közvéleményben és a politikai vitákban megfogalmazódtak. Véleménye szerint a fennálló rendet – a politikában és a nevelésügyben is – két oldalról érik komoly támadások, méghozzá a szocializmus (szociáldemokrácia) és a katolicizmus részéről, miközben ezek egymás ellen is ádáz harcot vívnak, de a régi rendet már jóformán senki nem védi.¹⁶¹ Egy ilyen széthúzó, zűrzavaros állapot létrejöttében mindenképpen felelőssége van a nevelésnek, „hiszen a nevelés kötelessége a békés, folytonos haladás elősegítése, feltételeinek megteremtése. Ha a nevelés jól betölti rendeltetését, zűrzavarnak nem szabad beállnia, mert akkor csak egy áramlat lehetséges, minthogy a haladás vágyában és az őszinte jó indulatban a nem egyező gondolkodásuak is egyesülnének s a küzdelem nem egymás ellenében, hanem közös akadályok elhárítása céljából folynék”.¹⁶² Imre – mai szemmel igen naivan – azt állítja tehát, hogy ha a nevelés megfelelő módon történik és eléri célját, akkor ez önmagában garancia arra, hogy a társadalomban ne alakuljanak ki krízisek, sőt, hogy a társadalomban valamiféle egység jöjjön létre.

¹⁵⁹ IMRE 1920a. 3.

¹⁶⁰ IMRE 1920a.

¹⁶¹ IMRE 1920a. 4. „Amint a közéletben nem szűnik a katolicizmus és a szocializmus küzdelme, e két áramlat között bukdácsol továbbra is a köznevelés. Hiába nő iránta az érdeklődés, sorsa egyre rosszabbá válik. Az egyes feleknek ugyan lehet reá jó hatása: saját érdekekben lehetően javítják, az oktatás is anyagában a sajátos célhoz mindjobban idomul, módszerében tökéletesedik, külsőségeiben is emelkedik. De a nevelés tiszta szempontja háttérbe szorul, mert a köznevelésre egyik fél sem a nevelés kedvéért igyekszik befolyjni. Mindkét félnek megvan ugyanis a maga politikai szervezete; ezek most gyűjtik az erőt a parlamenti mérkőzések megindulására s azok a nyilván változó sikerrel, de bizonyosan hosszan tartó harcok egyre jobban kihasznált eszközzé teszik a nevelést, mert a pártérdekek szolgálatába hajtják.” IMRE 1920a. 124. Vö. IMRE 1911.

¹⁶² IMRE 1920a. 5.

A nemzetnevelés fogalma Imre Sándor koncepciójában

A nemzetnevelés fogalmát, a gondolat lényegét Imre a kor pedagógiai nézeteiből kiindulva magyarázta. Úgy látta, hogy ezek között két fő tendenciát lehet megkülönböztetni, ezek a „paedagogiai individualismus” és a „paedagogiai socialismus”. Az első a nevelés tárgyaként csak az egyénre tekint, és nem foglalkozik társadalmi környezetével. A második a nevelést egynek tekinti a társadalmat formáló erők közül és a növendéket is mindig társadalmi vonatkozásaiban vizsgálja.¹⁶³ Imre szerint ha valaki „módszeresen” végiggondolja a nevelés kérdését, bármelyik nézőpontból is indul el, szükségszerűen oda jut, hogy e kettőt szétválasztani nem szabad, sőt veszélyes: „Az igazán nevelői gondolkodás természete egyenesen tiltakozik az ellen, mintha ez a két irány egymással ellentétes volna”.¹⁶⁴ A két irányzatot kibékítő, magában egyesítő nevelési forma maga a nemzetnevelés.¹⁶⁵

A „nevelésügyi socialismusnak” (szociálpedagógiának) Imre négy fő irányát különböztette meg, s mindegyikkel szemben kritikával élt.¹⁶⁶ Az első csoportba a gyakorlatorientált elképzeléseket sorolta. Ezek legfőbb értéként az egyéni boldogulást állítják a nevelés középpontjába, a munkára való felkészítést.¹⁶⁷

A második csoportba a gazdasági alapú szemlélet követői tartoznak, akik a „tudás hatalom” elvét tartják szem előtt, a képzett munkaerő magasabb termelékenységét és az iskolázott ember jobb érvényesülési lehetőségeit hangsúlyozzák. Hozzájuk köthető a mindenki számára hozzáférhető, általános és ingyenes oktatási rendszer bevezetésének követelése.¹⁶⁸

¹⁶³ IMRE 1912. 6–7.

¹⁶⁴ Uo. 9.

¹⁶⁵ Gróf Széchenyi István nevelési elveivel foglalkozó munkájában hosszasan levezeti, hogy Schneller István – Imre kolozsvári mestere – személyiségpedagógiája milyen mély összhangban van a legnagyobb magyarnak a nemzet nevelésére vonatkozó elképzeléseivel. Az elemzés során arra jut, hogy mivel a személyiségpedagógia célja „mindössze” az egyén nevelése, a nemzetnevelésben ez pedig csak a legelső lépcsőfok (a nemzet és az emberiség nevelése előtt), ezért a személyiségpedagógia csak pedagógia, a nemzetnevelés viszont egy komplex nemzetpolitikai gondolat. (IMRE 1904. 178–185.)

¹⁶⁶ A pedagógiai individualizmussal kapcsolatban nem fejtette ki részletesen nézeteit, ezt eleve tévútnak tartotta.

¹⁶⁷ „Önző követelés, hogy meg kell tanítani az ifjakat a lehetően könnyű boldogulás műfőgására.” IMRE 1912. 17.

¹⁶⁸ IMRE 1912. 20–23. Imre a gazdasági alapú nevelői gondolkodáshoz közelinek tartja Széchenyi elképzeléseit.

Ez már átnyúlik a társadalmi alapú nevelési elméletek harmadik nagy csoportjába, amely a politikai alapú nevelés.

A politikai alapú nevelésen belül Imre több alcsoportot különített el. A nemzeti törekvések között megkülönböztetett aktív-pozitív és passzív irányt. Előbbi a nemzet, a nemzetközi pozíciók megtartása vagy megerősítése érdekében, utóbbi más nemzetekkel szemben kívánja megvédeni saját érdekeit.¹⁶⁹ A nemzetitől elkülönítve tárgyalta az állami szempontú nevelést, mely a felvilágosult abszolutizmus felfogásában gyökerezik és a tanügyre mint politikumra tekint, melyet az államnak, a kormánynak kell ellenőriznie, irányítani, valamint gondoskodnia róla. A nevelést ezek elsősorban a belpolitikai szükségletekhez igazítják. Szintén politikai szempontból tekint az oktatásra az, aki a jogok kiterjesztésének (például választójog) veszélyeit igyekszik a műveltség általános színvonalának emelésével megelőzni.¹⁷⁰

A politikai alapú nevelési felfogások közül Imre a korban a legjelentősebbnek és egyúttal a legveszélyesebbnek a pártpolitikai indíttatású nézeteket tekintette. Itt elsősorban a szocialista nevelési elveket, valamint az azzal szemben megjelenő, reaktív irányzatokat említi. Ezek kihasználják az oktatásügyet, egymás ellen dolgoznak és ezért romboló hatásúak. A pártpolitikai érdekek torzító hatásának ellensúlyozására jött létre az az irányzat, mely az iskolában fontosnak tartja a pártok felett álló politikai nevelést, amit állampolgári nevelésnek is szoktak nevezni.¹⁷¹ Sokatmondó, hogy Imre a pártpolitikai érdekű szemléletek közé sorolta a vallásfelekezetek nevelésügyi törekvéseit is, azzal az indokkal, hogy ezek is önös, partikuláris érdekeiket képviselik.¹⁷²

Értékelése szerint a politikai, a gazdasági és a gyakorlatias nevelés közül egyik sincs tekintettel a neveléstudomány vagy akár az iskola szempontjaira, ezért leginkább a fennálló oktatási rendszerrel szembeni kritikaként értelmezhetők. Mindegyik a nevelés társadalmi feladataiból indul ki, de mindegyik a saját szempontját kívánja érvényesíteni. Létezik

¹⁶⁹ „Vegyük példának a positivus irányra azt a világraszóló hatású nevelésügyi munkát, melyet az egységes Németország iskolái végeznek; s ilyennek kell tekintenünk azt is a mely hazánk nemzetiségei körében végbemegy. A negativus irányra jó példa az a következetes és kegyetlen eljárás, melyet Poroszország követ az ott lakó lengyelekkel szemben.” IMRE 1912. 23–24.

¹⁷⁰ IMRE 1912. 24–25.

¹⁷¹ Pl. Kerschensteiner iskolái. IMRE 1912. 27–28.

¹⁷² IMRE 1912. 206. Ezzel kapcsolatban lásd még: IMRE 1920a; IMRE 1911.

azonban a társadalmi nevelésnek többféle tudományos megközelítése is – ez a szociálpedagógia negyedik irányzata.¹⁷³ Ezek lényegének Imre azt tekintette, hogy felismerték: a nevelés és a közösség egymással kölcsönhatásban állnak, s az egyén és a közösség viszonyára alapozzák elméleteiket. Ezt a kölcsönös, pozitív egymásrautaltságot vallotta Imre is.

A közösségi (társadalmi) nevelésnek négy alaptételét fogalmazta meg, melyekből nyolc követelményt származtatott. Ezek egyszersmind a nemzetnevelés feltételei is. Az első tétel szerint mivel az egyén és a közösség elválaszthatatlan, ezért nem lehet külön kezelni az individuális és a szociális nevelés kérdését. Ebből fakad az a követelmény, hogy a nevelésnek mindenkre kiterjedőnek, egységesnek és kötelezőnek kell lennie. Módszereiben pedig individuálisnak, mert bár a nevelés végső célja a közösség ügyének előmozdítása, de ez csak az egyénen keresztül valósulhat meg.¹⁷⁴

A második tétel a nevelés és a közösség kapcsolatára utal: a nevelést a közösség határozza meg, de az visszahat a közösség alakulására. Imre szerint ebből az következik, hogy a nevelésben sokszínűségekre kell törekedni, mert ez ad lehetőséget a sokirányú fejlődésre. Fontos, hogy ne befolyásolják se gazdasági, se politikai tényezők, senki ne eszköznek tekintse, hanem csakis „önálló, központi tényezőnek”.¹⁷⁵

A harmadik tétel szerint a kíváncsi nevelői gondolkodás célja, lényege állandó, de a gyakorlatban mindig kész a változó körülményekhez igazodni és megújulni. Azaz nem „reakciós”, hanem „evolúciós”, nem a jelent szolgálja, hanem a jövőre irányul.¹⁷⁶

A negyedik tétel a nevelés végső célját határozza meg, ami a közösség fejlődésének, állandó haladásának segítése.

„Mivel pedig a közösség csak az egyesek tudatában van, azért a nevelés céljaiban éppen eme tudatosság kifejlesztése az első mozzanat. [...] A nevelés céljában második mozzanat: a közösséget alkotó egyéniségek tökéletes kifejtése.”¹⁷⁷

¹⁷³ Utal a társadalmi nevelés képviselőire: Johann Gottlieb Fichte, Willmann, Döring, Unold, Bergemann, Diesterweg, Dörpfeld, Dewey stb. munkáira. IMRE 1912. 39.

¹⁷⁴ IMRE 1912. 52, 54.

¹⁷⁵ Uo. 52, 55.

¹⁷⁶ Uo. 52, 55.

¹⁷⁷ Uo. 53.

Ennek útját kell a nevelésnek megtalálnia.¹⁷⁸ Imre tisztában volt azzal, hogy amíg nincs világosan meghatározva, hogy mégis melyik az a közösség, amelynek haladása a legfőbb cél, addig ezek általános érvényű és pusztán elméleti megfontolások. Nem véletlen, hogy a társadalmi nevelést valló különféle irányzatok között éppen ez a kérdés váltotta ki a legnagyobb vitákat.¹⁷⁹

Imre abból indult ki, hogy a közösséghez tartozás tudata minden ember sajátja, de nagyon eltérő, hogy mit tekintünk az alapvető, az identitásunkat meghatározó közösségnek: a családot, egy egyházat, egy társadalmi osztályt vagy akár egy foglalkozási csoportot stb. A legtágabb társadalmi közösség ugyan mindenki számára közös, hiszen ez maga az emberiség, de ez megfoghatatlan az egyes ember számára, ezért képtelenség identitásunk alapjává tenni. Ha viszont az ennél szűkebb csoportok közül mindenki a számára legkedvesebbet választja, akkor megint a társadalmi ellentétek kiéleződéséhez, a zűrzavarhoz jutunk. Ezért kell megtalálni az emberiségen belül azt a lehető legtágabb közösségi szintet, amely az egyén számára még felfogható, tapasztalható, ami egyértelműen körülhatárolható. Ez pedig a nemzet. Imre a nemzetközösséget olyan csoportnak tekintette, amit nem lehet felcserélni, és amiből nem lehet egyszerre többhöz tartozni, ezért – ha a csoporton belül mindenki elsősorban ehhez köti identitását – az egyén nem keveredhet konfliktusba (önmagával sem) hovatartozása miatt.¹⁸⁰ Az egyébként református és egyházában komoly tisztségeket is betöltő Imre Sándor nemigen vett tudomást a keresztény egyházak nemzetfeletti, egyetemes identitásáról. Azokban a nemzetekben, melyek tagjai több felekezethez tartoztak, a vallást megosztó tényezőnek tartotta. Mindezek alapján Imre határozottan arra a megállapításra jutott, hogy a társadalmi nevelés alapvetései akkor lesznek megvalósíthatóak, ha a közelebből meg nem határozott „társadalom” fogalma helyett következetesen a „nemzet” fogalmát alkalmazzuk. Így lesz a társadalmi nevelésből nemzetnevelés.

A „nemzet” mibenlétének meghatározásában Imre a politikai nemzet fogalmát használta. Mindössze annyiban próbált túlmutatni ezen, hogy hangsúlyozta azokat a körülményeket (földrajzi viszonyok, közös múlt), melyek összekötik a nemzetiségeket és alapjai lehetnek valamiféle egységtudatnak.

¹⁷⁸ IMRE 1912. 53, 56.

¹⁷⁹ Uo. 57.

¹⁸⁰ Uo. 59–68.

„....a nemzeten nem érthetjük sem csupán azokat, kik éppen most egy országban a politikai jogoknak részesei, sem azokat, a kik egy nyelven beszélnek. A nemzet fogalmát mindkettő helytelenül állapítaná meg. Hiszen akkor némelyik országban a lakosság jelentékeny része kima-radna és együvé tartoznának különböző országok lakosai (az egész világ angoljai, németjei stb.). Helyesebb ezt mondanunk: a nemzet azok közössége, kik a földrajzi viszonyok s a közös mult erejénél fogva az emberiség egyetemes körén belől együtt egységet alkotnak más, hasonló egységek mellett, azoktól határozottan elkülönült szervezettel. Ebben az egységben lehetnek igen különböző alkotó részek, sőt ezek egymással küzdhetnek is, de azért ezek nem magokban, hanem csak együtt testesítik meg az egyes ember számára az egész emberi közösséget.”¹⁸¹

Imre szerint is igaz tehát, hogy a nemzet valójában az emberek tudatában él, a legfontosabb nemzetalakító, nemzetépítő erő az összetartozás tudata. Ez persze nem nélkülözheti az érzelmi síkon történő megélést: „A nemzet mivoltában a döntő és leglényegesebb tényező az érzület közössége, s ennek alapja az összetartozás érzése.”¹⁸²

Imre az államot – s így az állampolgári nevelést – statikus rendszernek tekintette, míg a nemzetet élő, folyamatos fejlődésben lévő közösségnek. Mivel a nevelés célja a fejlődés, ezért az nem irányulhat a csak a jelenben megragadhatóra, az államra, hanem csakis a nemzetre. Ezért beszél állampolgári nevelés helyett nemzetnevelésről.¹⁸³

„Azt a valóságot, hogy a nevelés a nemzet körében folyik és arra hat, egybe kell foglalnunk azzal a szükséglettel, hogy a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse. Ezt a valóságot és ezt a követelményt foglalja magában a nemzetnevelés szava. [...] Jelenti a nevelői gondolkodás határozott irányát, melyben az egyéni és társadalmi irány együtt van, s jelenti a nevelésnek ezen alapuló és céltudó munkáját, mely minden szükségletet kielégít. A nemzetnevelés ekként az ún. közösségi-társadalmi nevelés (socialis paedagogia) gondolatának pontos fogalmazása, mely ama kifejezés sokféle tartalmát mind egyesíti.”¹⁸⁴

¹⁸¹ IMRE 1912. 63–64.

¹⁸² Imre 1938. 3. Vö. RONKOVICSNÉ 1999. 31.; KÖTE 1997. 126.

¹⁸³ Imre 1919. 11–12. Vö. RONKOVICSNÉ 1999. 19.

¹⁸⁴ IMRE 1912. 69–70.

A nemzetnevelés jellemzői és feltételei

Imre a nemzetnevelés feltételeinek egyikét sem tartotta adottnak. Statisztikai adatok tömkelegével bizonyította, hogy a századforduló Magyarországon a nevelés nem nevezhető általánosnak, nagyon sok gyerek egyáltalán nem jár iskolába, vagy kimarad onnan. Az egységes szellemű nevelést a különféle iskolafenntartók akadályozzák.¹⁸⁵ Imre ebből a szempontból különösen a felekezeti iskolákat tartotta veszélyesnek, mert azok elsősorban nem nemzeti, hanem felekezeti tudatosságra nevelnek.¹⁸⁶ A kötelező oktatás követelménye sem teljesül, mivel a szabályok lehetőséget adnak a magántanulói jogviszony létesítésére.¹⁸⁷ Az „egyéni eljárás” követelménye pusztán az osztályok túlszűfolttsága miatt sem valósulhat meg. A nevelőknek megismerni sem igen van módja a diákokat, nemhogy egyéni képességeik szerint foglalkozni velük. De a tantervek sem engednek meg ilyesfajta szabadságot, sem a tartalmi, sem a módszertani változatosságának nincs helye az iskolákban.¹⁸⁸ Bár a sokféle iskolatípus első ránézésre teljesíteni látszik az eltérő helyzetű és igényű növendékek változatos nevelésének követelményét, Imre szerint ezek valójában nem töltik be jól szerepüket. A polgári iskolát például nem az a társadalmi réteg látogatja, amelynek szánták, a gimnáziumba sem csak azok járnak, akik felsőbb tanulmányokat kívánnak folytatni, a felső népiskola elsorvadt stb.¹⁸⁹ A kíváncsatos elvek pedig nem is érvényesülhetnek addig, amíg az oktatásügy nem „önálló tényező” a nemzet életében, hanem a politika függvénye, finansziális értelemben és tartalmi vonatkozásban egyaránt.¹⁹⁰ Megállapítja, hogy a nevelés nem szolgálja a fejlődés ügyét, mert nem igazodik sem az élet változó szükségleteihez, sem a tudomány új eredményeihez. Nem segíti a kölcsönös megértést a nemzet egyes csoportjai között és nem helyez kellő súlyt a testnevelésre sem. Nem készít fel jól az egyetemi tanulmányokra, elavult az oktatásügy jogi szabályozása és elavult maga az iskolarendszer is. A fejlesztések, ha vannak, nem átgondoltak és nem tervszerűek. Figyel-

¹⁸⁵ „A ki ugyanis külön iskolát állít, annak nyilvánvalóan külön célja is van.” IMRE 1912. 115.

¹⁸⁶ IMRE 1912. 115–127.

¹⁸⁷ Uo. 128.

¹⁸⁸ Uo. 129–130.

¹⁸⁹ Uo. 130–140.

¹⁹⁰ Uo. 141.

meztető tünetként értékeli, hogy sorra alakulnak az oktatási rendszerbe beilleszkedni nem tudók számára a szabadiskolák.¹⁹¹ Összességében úgy értékelt, hogy a magyar közoktatás a gyakorlatban egyetlen ponton sem felel meg a neveléstudomány követelményeknek.

„Mindezért nevelésünk a szónak komoly értelmében nem is nemzeti, mert sem az iskolaszervezet, sem a tanulmányi rend (belső szervezet) a nemzet sajátos helyzetéhez nem alkalmazkodik, a nemzet érdekeit nem tartja szem előtt tudatos tervszerűséggel. Mivel pedig – ha a nevelés feladatát helyesen értjük – ebből a követelményből nem lehet alkudnunk, azért nem elég azt kívánnunk, hogy egyes részletekben javítás történjék, hanem olyan határozott álláspontot kell elfoglalnunk, melyből az egész köznevelésnek gyökeresen új, egységes szervezése következhetik. Alkalmas kiindulás erre a nemzetnevelés gondolata.”¹⁹²

A nemzetnevelés egyik fontos alapelve, hogy egységes, az egész nemzetre, sőt lehetőleg az összes nemzetre kiterjed. A nevelés szereplőivel kapcsolatban Imre végső soron arra jut, hogy minden emberi interakció, minden impulzus, amely az embereket éri, valamilyen módon nevel.

„El kell már egyszer ismernünk, hogy növendékeink ilyenre vagy olyanra alakulása nem a mi érdemünk. S hozzá kell szoknia a társadalomnak, hogy nem is a mi bűnünk, mert ez a nevelés csak a teméntelenül sok hatás esetleges csoportosulása.”¹⁹³

Ezért, amikor a nevelésről gondolkodunk, amikor a társadalmi-politikai bajokért a nevelést tesszük felelőssé, és annak reformját követeljük, akkor nem tekinthetünk el ezektől a tényezőktől sem. Ilyenek az egyházak, a helyi közösségek, a művelődési intézmények, a színház, a mozi, az irodalom, a sajtó, a politika, a közigazgatás szervei, az orvosok, az igazságszolgáltatás, a hadsereg, stb. Az iskolai nevelés (és a tervszerűen irányítható iskolán kívüli nevelés) mégis alapvető fontosságú, és elsősorban erre lehet a művelődéspolitikai eszközeivel hatni. Ezen a téren kell tehát a nemzetnevelést megvalósítani: a közös cél kijelölése után, annak elérése érdekében

¹⁹¹ IMRE 1912. 142–143.

¹⁹² Uo. 150–151.

¹⁹³ IMRE 1920a. 40. Lásd még IMRE 1915b. 4–5, 15–18.

egységes szellemben nevelni. Ezt a célt viszont nemcsak az oktatásban résztvevőknek kell ismernie, hanem az egész társadalomnak, és az egységes szellemiségnek nemcsak az iskolát kell áthatnia, hanem minden nevelő hatású tényezőt, illetve személyt is. Imre ezt úgy fogalmazza meg, hogy az egész társadalomban érvényesülnie kell a nevelői gondolkodásnak, a nevelői tudatosságnak.

Számos korábbi nemzetnevelési koncepció úgy kívánta „kivédeni” a társadalomból érkező káros vagy torzító hatásokat, hogy a világtól elzárt nevelőintézetekbe helyezte (volna) a növendékeket.¹⁹⁴ Fichténél például ez egészen extrém módon jelent meg, teljes izolációt követelve, még a családdal, a szülőkkel való kapcsolattartást is kizárva. Imre ezzel szemben az egész társadalmat be kívánta vonni a nemzetnevelés folyamatába.¹⁹⁵ Ha az egységes nevelői gondolkodás elterjed, akkor a nevelés kérdése automatikusan társadalmi kontroll alá helyeződik, ami garantálja, hogy senki és semmilyen érdekcsoport ne használhassa fel egyoldalúan, saját érdekeinek szolgálatában.

„A nevelés gondolata ugyanis a maga tisztaságában kirekeszt minden elfogultságot, ellenben megteremti a lehetőségig tökéletes tárgyiasságot. Akit a pedagógiai gondolat vezet, az a fejlődés útjának tisztán tartásában látja feladatát; az sem maga nem akarhatja a fejlődő szellemet valamely irányba lenyügözni, sem másnak ilyen törekvését eltérni nem tudja. [...] ha a nevelői gondolkodás általánossá válik, lehetetlen egyoldalúvá tenni a köznevelést akár politikai akár egyéb célok érdekében, mert a nevelés gondolatától áthatott közvélemény tudatosan elébe áll a nevelés fogalmával nem egyező idomításnak.”¹⁹⁶

Hosszú távon a megoldást attól remélte, hogy a partikuláris érdekcsoportok – s szerinte ezek aktuálisan a katolicizmus és a szocializmus – felismerik, hogy az „idomítás” rájuk nézve is veszélyes, mert a kívülről oktrojált világnézet nem lehet stabil, csak addig érvényesül, amíg egy másik csoport erősebb, vagy furfangosabb módszerekkel felül nem írja. Igazán szilárd értékrend csakis belülről, saját meggyőződésből fakadhat. Minden-

¹⁹⁴ A várostól távol, elzárt nevelőotthonok voltak pl. Lietz *Landerziehungsheim*jai, vagy Kerschenschteiner munkaiskolái.

¹⁹⁵ IMRE 1920a. 43–44.; IMRE 1915b. 33–36.

¹⁹⁶ IMRE 1920a. 44.

kinek érdeke tehát, hogy olyan társadalom nevelődjön, amelyiknek tagjai elég értelmesek és elég autonómak ahhoz, hogy önálló döntést hozzanak egyik vagy másik eszme mellett. Az Imre által követelt egység a nevelésben nem csupán külső egység – amely megmutatkozik például az egységes köznevelési törvényben és az egységes tantervekben, a szervezet egységében –, hanem elsősorban belső, lelki.¹⁹⁷

„A kettő közül mégis csak a belső, a lelki egység a fontosabb. Példa erre a magunk nemzeti állapota: régen törvényben van a nemzeti egység, határaink bennünket valóban összetartanak, s mégis önámítás volna azt hinnünk, hogy ez a törvényes egység jövőnknek elegendő biztosítéka.”¹⁹⁸

– írta 1909-ben... Ez az egység nem „uniformitást”, hanem „harmoniót” jelent, nem egyformaságot, hanem összhangot:

„A nemzeti egység tartalmát az egyének lelke adja meg, ezért minden egyes ember fontos, mert az egység az egyének lelkében szövődik s egyénről egyénre hat.”¹⁹⁹

A nemzetnevelés céljai

Általános célok

A nevelés úgy válhat nemzetneveléssé, ha legfontosabb célja a nemzet haladásának elősegítése.²⁰⁰ Imre Sándor Fichtéhez hasonlóan hangsúlyozta az idea alapvető fontosságát, de az ő rendszerében ennek megalkotása nem a növendékek feladata, hanem a neveléstudományé. Az idea, a cél: az ideális társadalom, a fejlett, erős nemzet. Imre épp abban jelölte meg a neveléstudomány (tágabban: a művelődéspolitikai) legfontosabb feladatát, hogy meghatározza ezt a célt, vagyis a fejlődés irányát, az eszményi nemzet képét.²⁰¹

¹⁹⁷ IMRE 1920a. 8–9.

¹⁹⁸ Uo. 10.

¹⁹⁹ IMRE 1915b. 40.

²⁰⁰ Ahogy a nemzetnevelés fogalmához, úgy ehhez a lényegi célmeghatározáshoz is Széchenyi művei alapján jutott el Imre Sándor. Vö. IMRE 1904.

²⁰¹ IMRE 1912. 37–38.

A köz fejlődése nem képzelhető el az egyes tagok személyes fejlődése nélkül, a nemzetnevelés közvetlen célja tehát az egyén kiművelése, hogy az mint a nemzet tagja előmozdítsa a nemzet haladását. A nemzetek haladása pedig végső soron az egész emberiség javára válik.²⁰² Imre saját bevallása szerint ezt a gondolatot, vagyis a nevelés céljának hármas tagolását Széchenyitől kölcsönözte.²⁰³

A nemzetnevelés feladata, hogy az egyént arra a műveltségi-szellemi-erkölcsi színvonalra emelje, ahol képes felismerni összetartozását és egymásra utaltságát a közösséggel. Ezt nevezi Imre Sándor nemzeti tudatosságnak. Az oktatás célja, az egyénre nézve, eszerint: „a nemzeti közösség váljék tudatossá mindenkiben s fejlődjék ki a munkára való képesség és készség”.²⁰⁴

Konkrét célok

Imre Széchenyivel együtt vallotta, hogy a nemzetnevelés céljait csak kellő önismeret birtokában lehet meghatározni, ami a személyes képességek, igények ismeretére éppúgy vonatkozik, mint a nemzet állapotának, helyzetének, igényeinek és céljainak ismeretére.²⁰⁵

A nevelés elmélete, keretei, általános céljai, menete lehetnek egyetemes érvényűek, de részleteiben, a megvalósítás módjában nem lehet általános érvényű, csak konkrét, az adott nemzethez és annak aktuális állapotához szabott,²⁰⁶ vagyis: nemzeti. A nemzetnevelés és a nemzeti nevelés közötti különbséget Imre úgy magyarázta, hogy míg a nemzetnevelés az általános megjelölése annak a pedagógiának, amelynek központi gondolata egy (bármely) nemzet fejlődése, a nemzeti nevelés az a konkrét mód, ahogy a nemzetnevelés egy bizonyos nemzet (például a magyar) körében

202 IMRE 1904; IMRE 1910; IMRE 1912; IMRE 1928. 54. stb.

203 Jól illusztrálja ezt egy Imre által sokat idézett mondat Széchenyitől: „Az emberiségnek egy nemzetét megtartani, sajátosságait mint ereklyét megőrizni s szeplőtelen mineműségében kifejteni, nemesíteni erőit, erényeit s így egészen új, eddig nem ismert alakokban kiképezve végcéljához, az emberiség feldicsőítéséhez vezetni, kérdem: lehet-e ennél minden keservtől tisztább érzés; s ha csak mint hangya ily megdicsőítéshez egy parányi járulhatni, van-e ennél emberek közt, kiktől lelki örömök el nem zárva, édesb osztályrés?” Széchenyi 1841. 8–9.

204 IMRE 1912. 170. Vö. IMRE 1904. 155, 157.

205 IMRE 1912. 75–79.

206 IMRE 1912. 81.

megvalósul. Ez a mód minden nemzet esetében merőben más, hiszen az adott nemzet jelleméhez és igényeihez igazodik.²⁰⁷

A nemzetnevelés konkrét céljainak meghatározásához tehát szükséges a nemzet „jellemének,” helyzetének, állapotának ismerete. Ez az „állapotfelmérés” Imre szerint nem csupán a neveléstudomány feladata, hanem számos más tudomány bevonása is szükséges hozzá. Szóba jöhet a néprajz, a néplélektan, a fajegészségtan (eugenika), a társadalomtudományok köre (elsősorban a szociológia) stb.²⁰⁸ Ennek érdekében rendkívül körültekintő és alapos terveket, javaslatokat készített arról, hogy az egyes tudományágak képviselőinek milyen irányban kellene elkezdenie a kutatásokat, szisztematikus adatgyűjtéseket és feldolgozásukat-kiértékelésüket, hogyan kellene ezt a munkát koordinálni és eredményeit felhasználni.

Ezzel kapcsolatos mondanivalóját *A neveléstudomány magyar feladatai* címmel önálló kötetben foglalta össze.²⁰⁹ A terv részletességét jellemzi például a nevelés körülményeinek vizsgálatával kapcsolatos teendők felsorolása: a növendékek sokoldalú megismerése az ország minden régiójában, az egyéni képességek és adottságok, az érdeklődés, a habitus, a család és a környezet megismerése, a társadalmi helyzet, a szülő-gyerek kapcsolat milyensége, a testvérek közötti viszony, a fiúk és lányok közötti különbségek stb. általános vizsgálata abból a szempontból, hogy miként hatnak ezek a gyermekek fejlődésére.²¹⁰ A nevelés körülményeihez tartozik magának a nemzetnek az állapota is, melyet főleg statisztikai felmérésekből (iskolázottsági mutatók, foglalkoztatottság, egészségi állapot, családi állapot, vallás, nyelvhasználat stb.) tartott megismerhetőnek, de e tények mellett például a közerkölcsök és a közgondolkodás jellemzőit is felmérte volna.²¹¹ Ahogy a nevelők (tanítók, tanárok) helyzetét is a különféle iskolatípusokban, településtípusokban, tájegységeken – vizsgálva a nevelői habitust, a jellemző viszonyt nevelő és növendék között, az alkalmazott módszereket, az értékelési szokásokat és így tovább.²¹² A köznevelés állapotát az intézményrendszer (a kisdédóvótól a tanárképzésig), a jogszabályi környezet, az oktatásra vonatkozó statisztikák vizsgálata mellett a nevelési folyamatok konkrét megvalósulásán keresztül is elemezte

207 IMRE 1919. 17–18.

208 IMRE 1912. 86.

209 IMRE 1935. 29–40.

210 Uo. 81–86.

211 Uo. 86–88.

212 Uo. 88–93.

volna, esettanulmányok formájában.²¹³ A gigantikus kutatási terv további részleteit nem kell taglalni ahhoz, hogy lássuk, a szerző mennyire komolyan hitt abban, hogy a tudomány eszközeivel a nemzet megismerhető és ez alapján a nevelési célok szakszerűen megfogalmazhatók.

Imrének a nemzeti jellemre, illetve annak megismerésére vonatkozó elképzelései a korban egyre divatosabbá váló, de már komoly múltra visszatekintő nemzetkarakterológiai elméletek elemeit is tükrözik. Úgy látta, az ily módon megismert nemzeti karaktert nem elég pusztán mint értéket megőrizni, hanem tudatosan fejleszteni kell. Az egyes jellemvonásokról a „nevelői gondolkodásnak” kell eldöntenie, hogy azt fejleszteni vagy épp gátolni akarjuk-e a jövőben, és eme döntés alapja csakis az lehet: segíti-e a nemzet fejlődését vagy nem.

Imre Sándor művelődéspolitikai javaslatai

A neveléstudomány és a politika viszonyát vizsgálva Imre arra jut, hogy az előbbi feladata a nemzetnevelés céljainak kijelölése, utóbbié pedig annak megvalósítása. Kimondja, hogy a nevelés végső soron már maga is politika, hisz mind a kettő a nemzet jövőjét igyekszik egyengetni, komoly szükség van tehát a nevelés és a politika egységére, összhangjára.²¹⁴ Imre szerint

„a nemzetnevelés nem azt mondja, hogy a nevelésnek nincs köze a politikához, vagy a politikának a neveléshez, sőt megmutatja, hogy a nevelés nemcsak határos a politikával, hanem egyező területök is van. Ez a terület a művelődéspolitiká”.²¹⁵

A művelődéspolitikai és a közoktatásirányítás kérdéseivel is intenzíven foglalkozó, aktív közéleti szerepet vállaló Imrét a kultusztárca vezetője, Jankovich Béla 1916-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium népoktatásügyi pedagógiai osztályának előadójává nevezte ki. Ezt megelő-

²¹³ IMRE 1935. 93–100.

²¹⁴ IMRE 1911. 7–9.; IMRE 1912. 93. „...a nevelés a legtisztábban értett nemzeti politika körébe tartozik.” IMRE 1915b. 6.

²¹⁵ IMRE 1943. 3. Vö. IMRE 1910. 20.

zően már 1912-től készített javaslatokat a VKM számára a középiskolai és a polgári iskolai reform tárgyában.²¹⁶

A Monarchia összeomlása után Imre szerepet vállalt a Károlyi-kormányban, 1918. november 19-től 1919. március 21-ig helyettes államtitkár volt Lovászy Márton és Kunfi Zsigmond vallás- és közoktatásügyi miniszterek mellett. A Tanácsköztársaság idején Imrét a népbiztosságtól elbocsátották, de egyes (főleg tantervi) kérdésekben tanácsaira igényt tartottak. Ez idő alatt visszatért korábbi állásába, a polgári iskolai tanárképző intézet (Paedagogikum) élére.²¹⁷ A Tanácsköztársaság bukása után, 1919. augusztus 16-tól még bő két évig dolgozott aktívan a VKM adminisztratív államtitkáráként, de a Károlyi-rezsim idején vállalt szerepe miatt egyre fagyosabbá vált körülötte a levegő. Ebben az időben mindent megtett, hogy a nemzetnevelés elterjedésének jogszabályi feltételeit megteremtse, illetve hogy a minisztérium belső szervezetét elképzelései szerint átalakítsa. Fáradhatatlanul készítette a javaslatokat és jogszabálytervezeteket, melyek közül néhányat sikerült is keresztülvinnie.

Szervezeti reformjavaslatok

Imre 1912-ben publikált *Nemzetnevelés...* című kötetében részletesen is bemutatta a nemzetnevelés elveinek megfelelő ideális iskolarendszerre és oktatásirányításra vonatkozó javaslatait. Ezek minden elemét egy összefüggő és egymást támogató rendszer részének tekintette. Megvalósulása érdekében új köznevelési törvényt tartott szükségesnek, amely átfogóan rendezi az összes iskolatípust, a szakoktatást, a csecsemő- és gyermekvédelmet, a szabadoktatást, a felnőttképzést és továbbképzést, a gyógypedagógiai és javítóintézeteket stb. A keretjellegű törvény (Imre az „alaptörvény” kifejezést használta) által megszabott elvek alapján az egyes részteket az adott területek szakemberei külön-külön dolgoznák ki, időről időre felülvizsgálva és aktualizálva azokat úgy, hogy az ország különböző vidékein jelentkező eltérő igények, illetve az eltérő társadalmi vagy nemzetiségi helyzetből fakadó különbözőségek is érvényesülhessenek.²¹⁸

²¹⁶ HEKSCH 1969. 10–11.; PUKÁNSZKY 1995; RONKOVICSNÉ 1999. 9–11, 60–61.; KÖTE 1997. 123.

²¹⁷ HEKSCH 1969. 117–131.

²¹⁸ IMRE 1912. 156.

Ahhoz, hogy a jogszabály – a nemzetnevelés követelményei szerint – lehetőséget biztosítson a nemzeti tudatosság kialakítására, a köznevelésnek államinak kell lennie, azaz meg kell szüntetnie az iskolafenntartók sokféleségét, elsősorban a felekezeti iskolákat. Leszögezte, hogy

„a személyes vallásosság nem ellentétes a nemzeti egység gondolatával, – a felekezetiség azonban még akkor is útjában áll ennek, ha nem akarja is tervszerűen. Ezért a nemzetnevelés egységes szervezetében elvileg a felekezeti tudatosságot nevelő iskolák nem találnak helyet.”²¹⁹

E követelés megvalósíthatóságát, bár a korszakban sokan, sokféle okból egyetértettek vele, Imre maga is kérdésesnek tartotta, legalábbis rövid távon.²²⁰

A nemzetnevelés egységes és tervszerű irányításához megfelelő testületek szükségesek, mindenekelőtt a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium szerepét kell újragondolni. Imre a vallási és a közoktatási ügyek szétválasztását, egy külön köznevelési vagy közművelődési tárca létrehozását látta szükségesnek. Az élén álló miniszternek – amennyire ez lehetséges – politikai pártoktól és felekezetektől függetlennek kell lennie, ahogy a minisztériumi tisztviselőknek is.²²¹

Imre kifejezetten hangsúlyozta, a nemzetnevelésnek tekintettel kell lennie a nemzet különféle alkotórészeinek eltérő igényeire, így például a megyék és községek számára biztosítani kell a helyi érdekek artikulálásának és érvényesítésének lehetőségét az iskolákban. A helyi társadalom a megfelelő hatáskörű iskolaszékek és nevelésügyi tanácsok révén szólhatna bele az oktatásügybe, s ezek lennének egyben a nyilvános kontroll és részben az irányítás szervei is. „Csak a közönség befolyásának és a tanítók szabadabb mozgásának biztosítása háríthatja el az állami közneveléstől a szellemi egyformaságot.” – vallotta ezzel kapcsolatban.²²²

Károlyi kormányszata idején Imre egyes törekvései megértésre találtak.²²³ Korábban megfogalmazott elképzelései alapján ekkor készített javaslatában is átfogó köznevelési rendszert tervezett, amelybe az anya- és csecsemővédelemtől kezdve beletartozott az egész közoktatás, mellette a

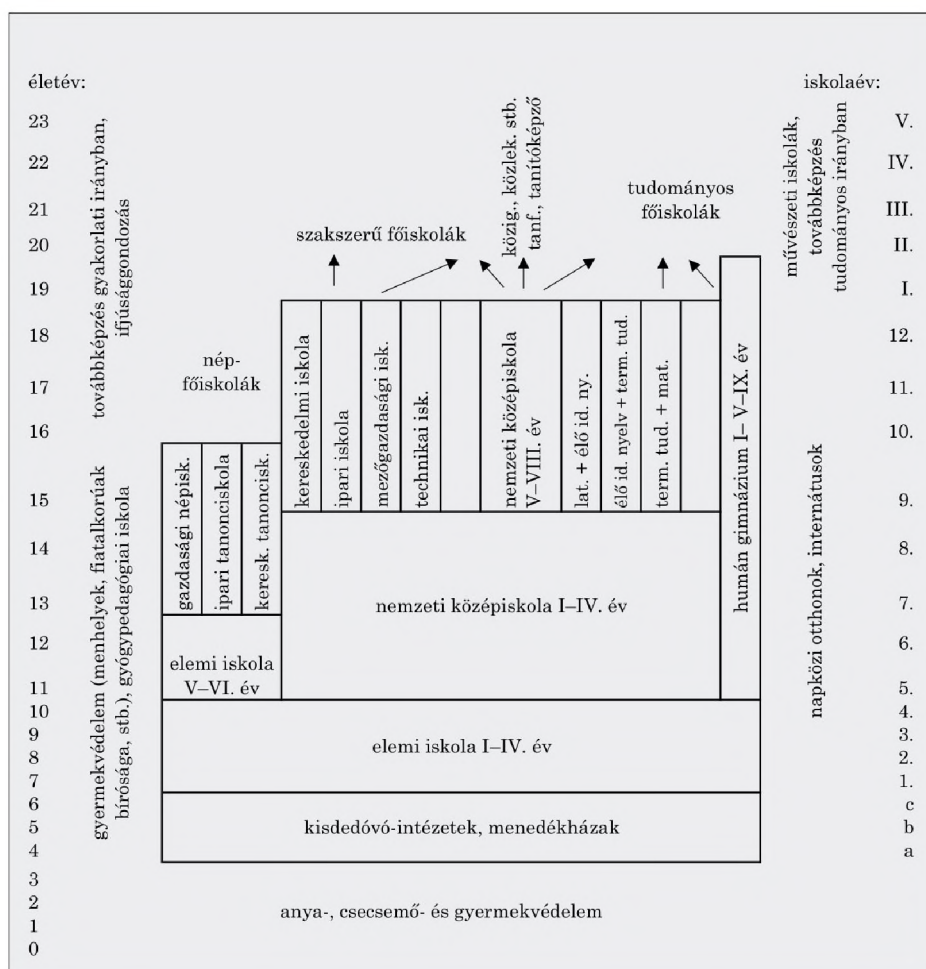
219 IMRE 1912. 167.

220 Uo. 157–162.

221 Uo. 194–198.

222 Uo. 163.

223 Lásd erről bővebben: HEKSCH 1969. 83–116.



Imre Sándor tervezete a magyar iskolarendszer ideális felépítéséről

(Forrás: HEKSCH 1969. 85.)

gyermekvédelem, a gyógypedagógia, a fiatalkorúak bírósága, a továbbképzések, a napközi otthonok és internátusok, a művészeti iskolák, az ifjúság-gondozás és a felsőoktatás is. A rendszer legfontosabb eleme az volt, hogy az egységes négyosztályos elemi képzés után a középiskola (melynek neve „nemzeti középiskola”) alsó négy osztályát is egységesnek hagyta volna meg, s csak a felső négy osztályban engedte volna differenciálódni humán és reál, kereskedelmi, ipari, technikai stb. irányokba a „nemzeti középiskolát.” A „hagyományos” humanisztikus, latin–görög nyelveket tanító

nyolcosztályos gimnáziumot csak egy egészen szűk réteg számára hagyta volna meg, akik valóban tudományos pályára készülnek.

Ez az elképzelés egyébként már a századfordulón forgalomban volt, a középiskolai reformmal kapcsolatos élénk és hosszú parlamenti diskurzusban többször felmerült, főleg mint a „polgári iskolai lobby” (amelyhez Imrének mint a polgári iskolai tanítóképző tanárának nyilvánvalóan köze volt) koncepciója, de több kultuszminiszter is szimpatizált vele.²²⁴

A minden nevelő intézményre vonatkozó köznevelési törvény mellett javasolta a köznevelési minisztérium megalkotását, az iskolán kívüli népművelés megszervezését, a tanító- és tanárképzés reformját, a tanfelügyelet átalakítását, új tantervek létrehozását stb.²²⁵ E tervek nagy része papíron maradt, de néhány fontos művelődéspolitikai intézkedés, melyek összhangban voltak Imre koncepciójával is, megvalósult. Lovászy Márton 1918. november 27-én kelt rendeletével átszervezte a VKM belső szervezetét. Új ügyosztályt hozott létre a közoktatás-politika elvi kérdéseinek kidolgozására, melynek vezetésével Imre Sándort bízta meg. Kunfi Zsigmond pedig 1919 januárjában szétválasztotta a vallási és az oktatási ügyeket két külön minisztériumba, a hittanoktatást pedig már 1919 márciusában fakultatívvá tette.²²⁶

Mivel 1919 augusztusában az ellenforradalmi kormányok minden, a Népköztársaság és a Tanácsköztársaság idején született rendelkezést hatályon kívül helyeztek, a minisztériumi átszervezések is érvényüket veszítették. Imre helyzete a VKM élén egymást váltó Huszár Károly, Haller István és Vass József mellett egyre kényesebb lett.²²⁷ Aligha csodálkozhatunk azon, hogy a három katolikus politikus bizalmatlan volt a radikális reformokat sürgető, oktatási ügyekben kifejezetten egyházellenes államtitkárral szemben. Hozzájárult ehhez valószínűleg az is, hogy 1919 decemberétől két újságíró, Hindy Zoltán és Kiss Menyhért sajtótámadást indított ellene a *8 Órai Újság* és a *Pesti Napló* hasábjain. Cikkeikben kommunistának és nemzetietlennek titulálták, a forradalmak alatt végzett tevékenységét firtatták. A *8 Órai Újság* 1920. márciusi száma tudósított arról is, hogy a Magyar Tanítók és Tanárok Országos Szövetsége rendkívüli közgyűlésen

²²⁴ Pl. Csáky Albin, Berzeviczy Albert. MANN 1987. 80, 154.

²²⁵ RONKOVICSÉ 1999. 55–56.

²²⁶ MANN 2005. 67–68.

²²⁷ HEKSCH 1969. 164–165.

követelte Imre Sándor eltávolítását az államtitkári posztról, mert „összeférhetetlen a keresztény és nemzeti irányú pedagógiai rendszerrel”.²²⁸

Imrének mégis sikerült még néhány törekvését – igaz, csak részben – elfogadtatnia. Megkísérelte a minisztériumot alkalmassá tenni arra, hogy képes legyen koordinálni a meglévő, meglehetősen szétagolt oktatási struktúra különböző részeinek munkáját, és biztosítani közöttük a kommunikációt a Művelődéspolitikai Osztály fel-, illetve helyreállításával. Ennek lett volna a feladata a nemzeti művelődéspolitikai alapelveinek meghatározása, az ehhez szükséges felmérések és kutatások összehangolása és kiértékelése, a nevelés céljainak kijelölése, vagyis ez adta volna az egész szervezet számára a szellemiséget, a koncepciót. A miniszter nevében írt, a Művelődéspolitikai Osztály felállítására vonatkozó javaslatában Imre így fogalmazott:

„...nem találtam a minisztériumban sem egy osztályt, sem egy férfit, amelynek, vagy akinek az ország egész művelődését szemmel kell tartania s a művelődési szervezet egységét biztosítani volna kötelessége, ezért a szervezet jóformán szétesik, és az egyes részek tervtelenül fejlődnek. [...] az iskolák belső életét nem irányítja a minisztérium egyöntetűen [...] Ezért az eddigi népművelés-politikai osztályt a köznevelés egész területével foglalkozó Művelődéspolitikai Osztállyá szervezem; ennek hivatása lesz hosszú időre terjedő művelődéspolitikai munkaterv kidolgozása és a korszerű tennivalók kijelölése.”²²⁹

Imre a Művelődéspolitikai Osztály felügyeletét saját államtitkársága alá rendelte volna. Vass József a Művelődéspolitikai Osztályt létrehozta ugyan, de kivonta Imre felügyelete alól és közvetlenül a miniszter alá rendelte. A kiötlője nélkül „apátlanul” maradt osztály nemigen tudta betölteni funkcióját, de erre vélhetően nem is tartott igényt a határozott elképzelésekkel érkező új kultuszminiszter, Klebelsberg Kuno, aki csakhamar megszüntette azt.

Tantervi reformjavaslatok

Imre 1912-es munkájában felvázolt tantervjavasolataiban minden tantárgy egységesen a nemzeti tudatosságra nevel. Nem külön tantárgyként

²²⁸ Idézi: HEKSCH 1969. 161.

²²⁹ Idézi: HEKSCH 1969. 173.

jelenik meg a nemzetnevelés (vagy a nemzeti nevelés) és nem is az egyes tantárgyakba „beerőszakolt foltokként,” hanem egységes szellemiségként, mely mindent áthat. Ennek érdekében a tanterv összeállításakor szerinte három szempontra kell ügyelni:

„...azokat a tárgyakat, amelyekkel a nemzet minden tagjának kell foglalkoznia, három csoportba sorolhatjuk. A rendszeres nevelésben az oktatás tárgyai: A) a közösség tudatát létesítsék, B) a nemzet fejlettségét, sajátosságait ismertessék meg, C) az egyesek kifejlését, tájékozódását segítségük elő s a dolgozás gyakorlati segédeszközeit adják meg.”²³⁰

Imre a közösség tudatát erősítő tárgyak közé sorolta a természettudományokat, melyek az egyént a világegyetembe való tartozás terén igazítják el, a társadalomtudományokat, mert ezek az emberiséghez tartozás kérdéseit világítják meg, az anyanyelvet, amely egy meghatározott nemzetiséghez tartozás tudatát erősíti, és végül az államnyelvet, mely a nemzethez tartozás tudatát ébreszti fel. A nemzetismeretre vonatkozó tantárgyak a nemzeti nyelv és irodalom, a történelem és a néprajz. Az egyén képességeinek fejlesztését, társadalomba való beilleszkedését, a munkára való felkészítést szolgálják a matematika, a földrajz, az alkotmánytan, a lélektan, az egészség, a rajz, az írás, a testnevelés, az ének, a zene és a kézimunka.²³¹

Imre korábban már érintett, az egyházi iskolákkal kapcsolatos véleménye alapján nem csodálkozhatunk azon, hogy a felsorolt tantárgyak közül hiányzik a vallás. „A nemzetnevelés tantervében ennek nem lehet helye, mert ma ezt nálunk elképzelni sem lehet másképp, mint egyes felekezetek hittanát.”²³² Ezért ennek tanítása nem történhet önálló tantárgyként, hanem a történelem, a társadalomtan és más tantárgyak keretein belül, inkább vallás- és egyháztörténeti perspektívából kapott volna helyet.²³³

²³⁰ IMRE 1912. 172–173.

²³¹ Uo. 175–176, Vö. IMRE 1928. 97.

²³² IMRE 1912. 176.

²³³ „A közös tudatosságot célzó nemzetnevelés álláspontjáról a felekezeti vallás tan mellőzése természetesen következik. De ezzel a vallás nincs kirekesztve az iskolából, hiszen sem a vallást magát, sem annak nagy hatását elsikkasztani nem lehet. Ezért a vallásos eszmék fejlődésének és a mai hatásának ismertetése jelentőségéhez mért nagy helyet tartozik nyerni a történelemben, társadalomtanban s a jelenkori állapotok rajzolásában.” IMRE 1912. 177.

A tantervben az erkölcsstan sem szerepelt önálló tantárgyként, hiszen „nem szabad tantárggyá, emlékezeti anyaggá tenni semmit, a mi a nevelés szelleme tartozik lenni”.²³⁴ Az erkölcsi nevelés Imre szerint is az iskolai nevelés egyik legfontosabb feladata, hiszen az erkölcsi nevelés célja: „a nemzeti közösség tudatossá tétele, a kötelességérzésnek, becsületérzésnek, a munkára való készségnek kifejlesztése, jellemnevelés.”²³⁵ Ennek megfelelően át kell haszna a nevelés egészét, minden tantárgyban, minden iskolai eseményben jelen kell lennie. Az általánosan, mindenki számára kötelező tanulmányok köréből kizárta a latint és a görögöt is, ezeket legfeljebb speciális tárgyként tanulhatták volna azok, akiknek erre későbbi tanulmányaikhoz vagy munkájukhoz szükségük van.²³⁶

A tanítás módszerei tekintetében Imre hangsúlyozta, hogy azok nem merülhetnek ki a tények átadásában („elhitetésében”), hanem csak az „eszméltetés”, a gondolkodtatás, a cselekedtetés, az önálló munka lehet célravezető.²³⁷

Reformkísérletek

Imre rövid hivatali ideje alatt új tantervek kiadására nem nyílt mód, ám *A nemzetnevelés szempontjainak az elemi iskolákban való érvényesítéséről* szóló 1919 szeptemberében kiadott VKM rendelet²³⁸ és a hozzá tartozó *Utasítás* a neveléstudós elképzelésein alapszik. A jogszabály az iskolaügy és a tantervek átfogó rendezéséig – melynek keresztülvitelét az akkori zavaros időkben azonnal megvalósíthatónak nem tartotta – az 1905-ös elemi iskolai tantervet és utasításokat kívánta módosítani oly módon, hogy azokban „egy közös szempont”, a nemzetnevelés szempontja érvényesüljön és ezzel „az iskolai nevelésnek irányító, középponti gondolatot jelöljön ki”.²³⁹

234 IMRE 1912. 177.

235 Uo.

236 Uo. 178.

237 Uo. 179–183.

238 182.311. B. I. számú VKM rendelet. HK 1919. szeptember 25. A jogszabály lényegében Imre egy már 1916-ban elkészült javaslatát valósítja meg. HEKSCH 1969. 155–156. (Heksch Ágnes tévesen az 1920. február 26-i számban megjelent 211.801 B. I. számú rendeletre hivatkozik.)

239 „A nevelésnek a nemzeti politikával összefűző, új vezető gondolatátul a nemzeti gondolatot kell kitűznünk. [...] A nemzeti gondolat alapjában megértve a nevelésben nem jelent sovinizmust, hanem tisztább és nemesebb értelmű nemzetnevelést; magában fog-

A jogszabályt olvasva Imre egész eddig bemutatott nemzetnevelési koncepciója tárul elénk tömörített formában. Visszaköszön minden fontosabb részlet: Széchenyi gondolatai, az egyén és a közösség, a nemzet és az emberiség viszonya, a nemzeti önismeret szükségessége és az ez alapján kijelölendő nevelési célok, a fejlődés mint általános cél, az egyéni és a nemzeti célok összhangja, a nemzeti tudatosság kérdése, a nemzeti fejlődésért vállalt munka akarása és az arra való képesség, a nemzeti egység hiánya és az ebből fakadó feladatok, a nemzetnévelés szükséglete stb. A népiskolai feladatok tárgyalása előtt kitekint az oktatási rendszer egészére és azon túl a nevelő hatású intézményekre is, kiterjesztve rájuk is a nemzetnevelés érvényességét.

Az *Utasítás* sorra veszi az egyes tantárgyakat (sőt a nem létező, de kíváncsnak tartott tárgyakat is) és mindegyik esetében kifejti, hogy azok milyen lehetőségeket rejtnek a nemzetnevelés szempontjából, hova kell helyezni a hangsúlyokat, mire kell felhívni a figyelmet, vagyis milyen szellemben kell oktatni az adott tárgyat. Hosszasan citálhatnánk a tantárgyaként megállapított nemzetnevelési szempontokat, ehelyett csak az azokat összefoglaló, általános érvényű irányelvet idézzük:

„...az elemi iskolában a tanítás nem szakadozhatik úgy részekre, mint a felsőbbfokú iskolákban, hanem egy középponti gondolattól kiáradó egységes szellemnek kell áthatnia és egybefűznie minden mégoly apró részletét is. Ez a középponti gondolat: a nemzeti gondolat”.²⁴⁰

Imre Sándor monográfiája, Heksch Ágnes szerint a rendelet nem ment át a gyakorlatba.²⁴¹ Az elemi oktatás átfogó rendezése, amit a jogszabály előrevetített, szintén lekerült a napirendről, az elemi népiskolák új tantervét a VKM csak 1925-ben jelentette meg, a hozzá tartozó *Utasítások* pedig csak 1932-ben láttak napvilágot – de már nem Imre Sándor tervei alapján.²⁴²

lalja korunk uralkodó gondolatát, a szociális gondolatot is: ennek határozott értelmű kifejezése.” VKM 182.311. B. I. számú körrendelete a *nemzetnevelés szempontjainak az elemi iskolákban való érvényesítéséről*. HK 1919. 302.

²⁴⁰ VKM 182.311. B. I. számú körrendelete a *nemzetnevelés szempontjainak az elemi iskolákban való érvényesítéséről*. HK 1919. 312.

²⁴¹ HEKSCH 1969. 159.

²⁴² VKM 1467/1925, eln. sz. rendelete az *elemi népiskolák tantervéről*; VKM 2495/1932. eln. sz. rendelete a *Népiskolai Tanterv részletes Utasításának életbeléptetése tárgyában*.

Imre a forradalmak után nemcsak a tantervi reformok, hanem a közoktatás intézményi reformjának előkészítését is megkezdte, méghozzá a középiskolák átszervezésének ügyével. Igyekezett a szakmai konszenzus megteremtésére, ezért a tanárok széles körét vonta be az előkészítés munkálataiba. 1919 decemberében kérdőívet küldött ki az összes középiskolába, amivel egyrészt igyekezett információkat szerezni, másrészt az eleve célzott kérdésekkel ráirányította a figyelmet az általa problematikusnak vélt területekre, így máris „ráhangolta” a szakmát a reformra.²⁴³ A kérdések elé egy-két mondatos „helyzetértékelés,” a döntést „segítő” információ került, melyek meglehetősen direkt módon sugalmazták a „helyes” választ. A 4. kérdés például így hangzott:

„A tudományos célzat indokolja-e, hogy a gimnázium növendékeit már 9 éves korukban elkülönítsük azoktól, akiknél jobban ezek sem adták személyes bizonyítékait tudományos pályára való voltuknak?”

A kérdést megelőző „magyarázat” pedig:

„A szervezés tekintetében azt kell meggondolni, hogy a középiskola nyolc osztálya ma egységes szervezettel a tudományos célt szolgálja és csak mellékesen a gyakorlatit, négy alsó osztálya azonban a latin kivételével majdnem teljesen azonos a hasonló életkorú növendékek többi iskoláinak megfelelő osztályaival; növendékeink tekintélyes része nem is jut el az érettségi vizsgálatig.”²⁴⁴

A feltett nyolc kérdés közül mindegyik egyértelműen azt sugallta, hogy a középiskola alsó négy osztályában nincs értelme a differenciálásnak és a latin tanításának, tehát az Imre-féle nemzeti középiskola koncepcióját volt hivatva előkészíteni és legitimálni. A neveléstudós minisztériumból történt eltávolítása után azonban ez a fajta előkészítő munka is leállt.

A középiskola reformjára végül csak 1924-ben került sor, s mint tudjuk, ebben nem az egységes középiskola terve érvényesült, hanem a Kornis Gyula elképzelése szerint szervezett (pontosabban megtartott) diffe-

²⁴³ VKM 1919. évi 200.883 B. I. számú rendelete a *középiskola reformjának előkészítése tárgyában*. HK 1919. 387–389. HEKSCH 1969. 149.

²⁴⁴ VKM 1919. évi 200.883 B. I. számú rendelete a *középiskola reformjának előkészítése tárgyában*. HK 1919. 387–389.

renciált rendszer (humanisztikus gimnázium, reáliskola, reálgimnázium). Kornis *Iskolarendszerünk reformja* című írásában már 1919-ben reagált az Imre-féle reformtervezetre, éppen az előbb említett miniszteri rendelet kérdéseire adott válaszokkal.²⁴⁵ Ezek minden pontjával szembement és az egységes nemzeti középiskola tervét teljes mértékben elutasította.

„Ezzel be is végeztük a miniszteri leirat elemzését. Amint látható, a benne foglalt kérdések egy már kész iskolareform-terv szilárd vázát takar-
gatják, melynek lényege a gimnázium alsó osztályaiból a latin száműzé-
se s így a középiskolának a polgárival való egyesítése, másszóval – leg-
alább az alsó tagozatban – az egységes középiskola. Talán helyesebb is
lett volna az újítás tervét pozitív formában vita tárgyává tenni, semmint
kérdések formájába önteni. Fönnebb már bizonyos általános kultúrpoli-
tikai elvek alapján kimutattam, hogy ez nem jelentene sem többet, sem
kevesebbet, mint középiskoláink balkanizálását.”²⁴⁶

Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciójának korabeli recepciója

1914-ben, egy keresztényszocialista pedagógiai szakfolyóiratban megje-
lent recenzió így értékelte Imre Sándor *Nemzetnevelés...* című kötetének
fogadtatását:

„Ennek a munkának furcsa és inkább külső jellemzésül írjuk ide leg-
előbb is azt, hogy a hivatalos magyar neveléstudomány a szinte két
éve megjelent könyvet egyszerűen nem vette észre, helyesebben: agyon-
hallgatta azt. Holott a szegényes, sivár magyar pedagógiai irodalom-
ban, ahol, néhány jó szándékú próbálkozást, bátoratlan tapogatózást
leszámítva, vagy a Herbart–Ziller–Rein-iskola által régen megemész-
tett részletkérdéseken kérőznek még mindig az emberek, vagy hangos
című, de impotens kivonatait adják a gazdag külföldi irodalomnak:
az Imre könyve valósággal eseményszámba megy. [...] A könyv neve:
Nemzetnevelés, a szerző saját szava. Azóta a napi sajtó [ezt a szót –
D. A.] már forgalomba is hozta, de meghamisított értékkel. A Rákosiék
[Rákosi Jenő – D. A.] szájából nacionalista frázissá devalválódott ez a

²⁴⁵ KORNIS 1928. 63–76. Vö. HEKSCH 1969. 160–161.

²⁴⁶ KORNIS 1928. 72.

pregnans, az író egész neveléstudományi hitvallását tömören kifejező szó, amely egészen más értelmű az Imre Sándor értelmezésében, mint amilyenné azt a Budapesti Hírlap kompromittálja.”²⁴⁷

A hivatalos oktatáspolitikai nem mutatott kifejezetten nagy lelkesedést Imre Sándor eszméi iránt, sem a háború előtt, sem pedig a Horthy-korszak első évtizedében.²⁴⁸ Az őszirózsás forradalom polgári demokratikus törekvéseihez jól illeszkedett, de ez a rendszer túl rövid ideig állt fenn ahhoz, hogy az oktatáspolitikában maradandót alkosson – és égetőbb problémái is voltak a közoktatás reformjánál. Közvetlenül a forradalmak után, a Horthy-rendszer megszilárdulásáig a fogalom maga azonban rendkívül népszerű maradt.

A háborúvesztéssel, a Monarchia szétesésével, a forradalmakkal és Trianonnal Magyarországra zúduló válságkomplexumot – a századvég és a századforduló amolyan „értelmiségi” válságtudatával szemben – a társadalom szinte minden tagja húsbavágóan érzékelte. Mindenkit foglalkoztatott a kérdés: mi ennek a válságnak az oka? Hogyan juthattunk idáig? Ez egyfelől a történelem felé terelte az érdeklődést, melytől a múlt hibáinak feltárását és a felelősök megnevezését lehetett várni. De ugyanilyen fontossá vált a jövő kérdése, nevezetesen, hogy mi módon lehet ebből a válságból kilábalni. Széles körű konszenzus alakult ki a magyar politikai vezetésben és a társadalom egészében a tekintetben, hogy a megoldást, a szebb jövőt, „a feltámadást” (ha nem is kizárólag, de jelentős mértékben) a nevelés útján érhetjük el, egy összetartó, egységes, erkölcsös, munkára, áldozatra, és ha kell, harcra kész generációt kell felnevelni, amely nem inog meg idegen, felforgató eszmék hatására. Mivel a forradalmakat mindenekelőtt nemzetietlennek, nemzetrombolónak minősített, az önző egyéni érdekeket előtérbe helyező eszmék (a liberalizmus és a szocializmus) következményének tartották, érthető, hogy a megoldást éppen a nemzeti tudat helyreállításában, a közösség összetartó erejének megerősítésében látták.

Így válhatott a nemzetnevelés kedvelt jelszóvá a forradalmak után. De éppen mivel jelszóvá vált, ki is üresedett, tartalma és értelme elveszett. Ha mégis volt mögötte valódi tartalom, nem volt konszenzus abban, hogy mi is az. Sokan, sokféle értelemben hivatkoztak a nemzetnevelésre. A szó divatossága még pár évig utat nyitott Imre elképzeléseinek (igaz,

²⁴⁷ Idézi: HEKSCH 1969. 136–137.

²⁴⁸ Lásd erről bővebben: HEKSCH 1969.

meglehetősen keskeny utat), de annak demokratikus vonásai és antiklerikalizmusa miatt hamar gyanússá, sőt ellenségessé vált. Maradt a jelszó. A klebelsbergi művelődéspolitikai idején pedig azt is felváltották újabbak: a kultúrfölény és a neonacionalizmus.

Imre Sándort Klebelsberg 1922-ben előbb tartós szabadságra küldte, majd 1924. december 31-én, miután többszöri próbálkozás után sem sikerült rávennie, hogy önként távozzon, elbocsátotta a VKM-ből.²⁴⁹ A kultuszminiszter ekkor felajánlotta Imrének, hogy pedagógiai tanszéket ad neki a budapesti egyetemen, ám a mélyen megbántott neveléstudós ezt elutasította, mondván, hogy az ily módon, felülről történő odahelyezés sérti az egyetemi autonómiát és tudós emberhez nem méltó azt elfogadni.²⁵⁰ Imre Sándor tisztában volt vele, hogy adminisztratív államtitkári pozíciójából csak fegyelmi eljárással bocsátható el, ilyet azonban nem indított ellene a miniszter, hisz nem fegyelmi, hanem politikai-világnézeti okokból kívánt megválni tőle. Ezért, vagyis elvi alapon ragaszkodott igazához és Bethlenhez fordult jogorvoslatért, aki Klebelsbergtől magyarázatot és indoklást kért az ügyről. A kultusztárca vezetője a miniszterelnöknek írt beadványában kifejtette, hogy Imre Sándor – többek között az 1912-ben megjelent *Nemzetnevelés – jegyzetek a magyar művelődési politikához* című művében az egyházak számára elfogadhatatlan álláspontot képvisel, és veszedelmes nézeteket kíván érvényesíteni az oktatáspolitikában. Kifogásolta azt is, hogy nem a hivatali ranglétra rendes végigjárásával került államtitkári pozícióba, hanem a forradalmak idején nevezték ki.²⁵¹

Mint láttuk, Imre szigorú alapelvnek tekintette, hogy a VKM-től távol kell tartani a pártpolitikát, és ehhez mindig tartotta magát. Szakpolitikusi tevékenységében is kizárólag szakmai elvek vezérelték és szakmai céljai megvalósításáért küzdött. Teljesen apolitikus volt a pártpolitika szempontjából, és valószínűleg nem is értette, hogy ez mások számára miért nem természetes. Imre maga többször kérte főnökeit, hogy indítsanak ellene fegyelmi eljárást, amelyben tisztázhatja magát. Erre azonban nem került sor. Nem csoda hát, ha Imre úgy érezte, az új kurzustól a lelkes, odaadó, színvonalas és pártatlan szakmai munkáért cserébe csak rágalmakat kap.

²⁴⁹ Imre és Klebelsberg levélváltása 1922. október–december, valamint Imre feljegyzései 1923-ból. Ráday Levéltár, Imre Sándor II. C/39 1. doboz a) életrajzok. Vö. HEKSCH 1969. 10–11, 144–145.; RONKOVICSNÉ 1999. 12–13.

²⁵⁰ Klebelsberg levele Imre Sándorhoz 1922. dec. 21-én, valamint Imre válaszlevelei. Ráday levéltár C/39. Imre Sándor II. 1. doboz a) életrajzok.

²⁵¹ HEKSCH 1969. 187–188.

Ráadásul olyasvalamivel rágalmazták, ami ellen – vagyis a minisztériumi tisztviselek pártpolitizálása ellen – közismerten ő maga küzdött legjobban.

Nemzeti szellemű nevelésről, nacionalista művelődéspolitikáról sokat lehetett hallani az 1920-as évek Magyarországon, de a nemzetnevelés fogalma igazán az 1930-as években jött újra divatba. Úgy tűnik, az új, hómani közoktatás-politika légkörében Imre koncepciója újból figyelmet kapott, és így személyes lehetőségei is kitágultak. A neveléstudós 1935-ben meghívást kapott Budapestre, az újonnan létrehozott Műszaki és Közgazdaságtudományi Egyetemre, Hóman kikérte véleményét a középiskolai reform ügyében is, és valószínű, hogy más módon is megpróbálta bevonni a minisztérium munkájába. A kortársak visszaemlékezései szerint közismerten „mimózaelkű” tudós azonban, az 1920-as évek elején elszenvetett megaláztatás után többé nem vállalt semmilyen, a politikához kötődő tisztséget, s következetesen távol tartotta magát a VKM-től.²⁵² Ilyen jellegű felkéréseket kifejezetten ingerülten utasított vissza.²⁵³

A nemzetnevelésről szóló irodalom a harmincas évek második felétől folyamatosan duzzadt, részben már az Imre-tanítványok (Tettamanti Béla, Kemény Gábor, Kiss Árpád), részben más pedagógusok és közéleti személyiségek (például Makkai Sándor) tollából, de egyre szaporodott a kérdést közéleti-politikai oldalról megközelítő írások száma is (lásd a következő fejezetben Béldi Béla munkáját). Hóman Bálint mellett Teleki Pál művelődéspolitikájában is központi gondolattá vált a nemzetnevelés. De nem csak az oktatási tárca vezetői használták előszeretettel. Gömbös Gyula miniszterelnöksége idején a kormányprogramba is bekerült, számos belpolitikai terv született és néhány konkrét lépés is történt az egész társadalomban megvalósítandó nemzetnevelés ürügyén. Imre azonban nem volt felhőtlenül boldog ettől, sőt 1933-ban egy levelében így fogalmazott: „Különösen, mikor látom, hogyan tűnnek fel nagy embereknek egyesek olyan gondolatokkal, amiket tőlem 20–25 évvel ezelőtt nem vettek komolyan, sőt amiért bűnösnek neveztek – furcsán érzem magam.”²⁵⁴ Nem

²⁵² BASSOLA 1998. 263.

²⁵³ Lásd pl. Kornis Gyula levele Imre Sándorhoz 1940. február 21-én. Ráday levéltár C/39. Imre Sándor II. 34. doboz, levelezés Ko-Me. Bassola Zoltán, a VKM osztálytanácsosa 1942-ben javasolta Hómannak, nevezze ki az Országos Közoktatási Tanács, a VKM tanácsadó szerve alelnökévé Imrét. Bassola visszaemlékezése szerint Hóman erre csak legyintett: „Imre Sándor úgy sem vállalja. Imre Sándor semmit nem vállal”. BASSOLA 1998. 263.

²⁵⁴ Imre Sándor levele Ady Lajoshoz 1933. július 15-én. Ráday levéltár C/39. Imre Sándor II. 31. doboz, levelezés A-De.

örülhetett azért sem, mert a politikai szótárban egyre gyakrabban előkerülő fogalom jelentése ezzel párhuzamosan egyre zavarosabbá is vált. Imre Sándor így írt erről 1943-ban:

„A nemzetnevelést mostanában azért emlegetik sokat, mert nagy szükség van arra, amit megjelöl, a megoldás azonban nehezen halad, mert a szó túlságosan is közszájon forog, nagyon változatos értelemben. Ilyen nagy dolgot nem lehet megoldani, amíg legalább az alapokban nincs egyetértés. Ezt az nehezíti meg, hogy a nemzetnevelést különböző oldalakról nézik: egyesek a neveléstudomány, mások általában a politika, ismét mások egyes politikai pártok oldaláról. Sokan pusztán azért beszélnek róla, mert ez most divat.

A nemzetnevelés szava a magyar nevelésügyi irodalomban jelent meg éppen 40 évvel ezelőtt, mint szakszerű megnevezése egy pontosan megjelölt nevelésméleti álláspontnak (Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről). Akkor nem méltatták figyelemre, jórészt azért, mert nagyon is magyar származásúnak látszott. Az is volt: Széchenyi gondolatvilágából nőtt ki s a személyiség magyar elméletéhez kapcsolódott.²⁵⁵ E kettős eredete miatt mindjárt első megjelenésekor egyesült benne a nevelői és politikai gondolkodás. 30 éve, hogy a régi gondolatnak művelődéspolitikai kidolgozása is megtörtént (Imre Sándor: Nemzetnevelés, jegyzetek a magyar művelődési politikához). Ekkor már észrevették, de félvállról nézték: a nevelésügyi hivatalos szakembereinek nálunk akkor nem volt érzékük a nevelés politikai jelentősége iránt, az irányadó politikusok pedig nem igen törődtek a neveléssel. A háború azonban a mulasztásokra emlékeztetett, megerősítette a nemzeti gondolatot, s ezért a forradalmi rázkódások után egy időre mintegy »befogadták« a nemzetnevelést. Megindult ekkor az iskolai nevelésben való érvényesítése is miniszteri rendelet útján, de egy hasonló értelmű, latin kifejezés (a neonacionalizmus) csakhamar félretolta és a kezdeményezést is elfeledtette. Újabban, 6-8 évvel ezelőtt, kétségtelenül külföldi politikai hatásra egyszerre fontossá lett nálunk is a nemzetnevelés, de nem eredeti, szakszerű értelmében, hanem határozott politikai törekvések megjelölésére. [...] Ma már azonban a név aggasztóan jelszóvá lett. Attól lehet tartani, hogy a sok emlegetés nem csak a szót koptatja meg, hanem útjába áll a gondolat valósulásának. A »magától értetődő« jelszó népszerűsége rendszeren elsekélyesíti a tartalmat és így megbukik a gondolat.”²⁵⁶

²⁵⁵ Utalás Schneller István személyiségpedagógiájára, melyre Imre nagyban épített.

²⁵⁶ IMRE 1943. 1–2. Hasonló gondolatokat már 1935-ben is papírra vetett. IMRE 1935. 11.

Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciója – összegzés

Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciójával komplex művelődéspolitikai programot adott, amely a korszakban tapasztalható átfogó társadalmi-politikai kihívásokra kívánt hosszú távú megoldást nyújtani. A koncepció gondolatvilága igazodott a kor – a dualizmus utolsó két évtizede – politikai-közéleti miliójéhez, kérdéseire, gondolkodásmódjához. A szakmai és a közéletben ekkor tematizált problémákra reflektált, és a korszakra jellemző fogalmakat használt, de ezt a fogalomkészletet szokatlan összefüggésekbe rendezte.

Pulszky Ágost 1878-ban megjelent, *A pártkormányzat és a korkérdések* című tanulmányában azt állítja, hogy a 19. század második felében a politikai gondolkodást és közbeszédet Nyugat-Európában három nagy kérdés tematizálta: (1) a nemzeti eszme és annak érvényesítése; (2) a munkássztály problémái; (3) az állam és az egyház viszonya. Ezek a korkérdések, mivel nem feltétlenül vágnak egybe az akkor már hagyományosnak tekintett liberális és konzervatív irányokkal, elkezdik felbomlasztani őket és helyükbe ideológiailag „instabil,” kevert értékeket hordozó új politikai csoportokat – és beszédmódot hoznak létre.²⁵⁷ Egyetérthetünk Takáts Józseffel, aki azt állítja, hogy Magyarországon ezek a korkérdések a századfordulón jelentek meg.²⁵⁸

Végő soron Imre Sándort is Pulszky három kérdése foglalkoztatta, ezek harcát látta, s kereste kibékítésük lehetőségét – alapvetően a magyar nemzet érdekeit szem előtt tartva. A szekularizációs törvények nyomán kibontakozó „kultúrharc” során életre kelt politikai katolicizmus megerősödése Magyarországon időben egybeesett a katolikus egyháznak a munkásmozgalom, illetve az iparivá váló társadalom problémáira adott válaszkísérletével, így az mint a liberalizmussal és a szocializmussal szemben fellépő mozgalom jelent meg a közéletben.²⁵⁹ Ezek harcát Imre egy további

²⁵⁷ TAKÁTS 2007. 86.

²⁵⁸ Uo. 87.

²⁵⁹ A magyarországi kultúrharc felrázta és közéleti-politikai aktivitásra serkentette a magyar katolikusokat. A katolicizmus reneszánszát élte és a politika terén is aktívává vált, vagyis pártokká szerveződött (Néppárt, Keresztényszocialista Párt). Ebben az időszakban, 1891-ben jelent meg a pápa *Rerum Novarum* kezdetű szociális enciklikája is. A probléma, amire a katolikus egyház vezetője rámutatott, Magyarországon is létezett, mindezek hatására az 1890-es években, az imént említett pártok erős szociális

– meggyőződése szerint azok felett álló – eszme, a nemzeti eszme érvényre juttatásával látta kiegyenlíthetőnek.²⁶⁰

Imre Sándor művelődéspolitikai-oktatáspolitikai elvárásainak, javaslatainak legtöbb eleme nem újdonság, azok már eleve bent forogtak a kor közoktatásügyi diskurzusában. Elég egy pillantást vetnünk az 1896-os, második Országos Nevelésügyi Kongresszus vagy a Képviselőház naplóira, s – például – hamar az iskolák államosításának követelésébe ütközünk. Ennek egyik oldalról a nemzetiségek ellen irányuló, nacionalista okai voltak, másik oldalról a szocialista mozgalmak antiklerikalizmusa állt a háttérben, de a polgári radikális politikusok is ebben látták az általános és magas színvonalú, mindenki számára hozzáférhető oktatás megvalósulásának zálogát. Ugyanígy felmerült a vallási és az oktatási ügyek szétválasztása külön minisztériumokba, az egyes iskolatípusok közötti egység megteremtése, az egységes középiskolára vonatkozó igények, a társadalom érdeklődésének felkeltése az oktatásügy iránt, a társadalom (a család) és az iskolai nevelés közötti összhang erősítése, a közoktatásban a nemzeti szellem megerősítése, az egységes nemzeti közoktatás igénye stb.²⁶¹

Ami Imre nézeteit egyedivé teszi, az a tudományos igény. Az, hogy tisztán a „nevelés tudományos szempontjait” kereste, mert az így kijelölt céloktól várt olyan eredményeket, melyek elősegítik a nemzeti haladást. Nem véletlen, hogy nemzetnevelési koncepciójának legaprólékosabban kidolgozott mozzanata a neveléstudomány (és számos más kapcsolódó tudományterület) teendőiről szól.

Imre lényegében mechanikus – „objektív” – folyamatként értelmezte a célok kijelölését és megvalósítását is, a tudományok segítségével. Hitt abban, hogy a nemzet jelleme, helyzete, stb. mérhető, leírható, tudományos módszerekkel megismerhető, és a számára szükséges fejlődési irány ezek alapján kijelölhető.²⁶² A nevelés „tárgyiasságát,” azaz objektivitását, értéksemlegességét, ezáltal minden eszmére, ideológiára, értékre stb. való

programmal léptek fel, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a munkásmozgalom vitorlájából kifogják a szelet. A politikai katolicizmus aktivizálódása Magyarországon így erősen összefonódott a munkáskérdéssel, a szocializmusra (szociáldemokráciára) adott válaszként jelent meg. A magyar politikai katolicizmus ugyanakkor nem volt egységes, egy újkonzervatívnak mondható és egy keresztényszocialista irányzat figyelhető meg benne. KATUS 2012. 547–554. A keresztényszocializmusról lásd még: BÁNKUTI 2017.

²⁶⁰ Vö. IMRE 1911.

²⁶¹ Lásd erről bővebben: FELKAI 1971.

²⁶² Vö. TAKÁTS 2007. 83–84.

nyitottságát hangsúlyozta. Reflektálatlanul hagyott azonban egy „apróságot”: azáltal, hogy a nemzeti eszmét helyezte a nevelés középpontjába, eleve felrúgta a megkívánt semlegességet.

A nemzeti jellem megismerésének szándéka Imrét a századfordulón, majd a 20. század első felében egyre divatosabbá váló nemzetkarakterológia és az eugenika kérdéseire vezette. E „tudományok” jellemzően (de nem kizárólag) a jobboldali, nacionalista politikai irányzatok eszközei lettek.²⁶³ Imre korántsem ilyen szellemben használta ezeket, hiszen ő az országban élő minden nemzetiség nemzetkarakterét külön-külön kívánta megvizsgálni, a kapott eredményeket pedig éppen arra használta volna fel, hogy a kirekesztés és a rivalizálás helyett az együttélést, az együttműködést segítsék. Nem asszimilációt, hanem integrációt, sőt inklúziót sürgetett.

Bár a nemzet fogalma áll Imre egész gondolatvilágának középpontjában, nem kívánt a magyarság számára elsőbbséget biztosítani sem az országon belül, sem a Monarchián belül, sem a nemzetek között. Azt viszont határozottan vallotta, hogy a nemzet érdekei fontosabbak az egyén érdekeinél, és az egyénnek kötelessége és érdeke a nemzet haladását előmozdítani. Kifejezetten zavaró Imre megítélése kapcsán az a tény is, hogy a nemzetnevelés fogalmát (eltorzított tartalommal) később a fajvédő politika vette át – amitől ő kifejezetten elhatárolódott, már 1923-ban.²⁶⁴

Imre a politika és a tudomány (még hozzá a neveléstudomány) közös halmazának tekintett területen, a művelődéspolitikai terén alkotott olyan koncepciót, amely a nevelés eszközeivel a politika (s az által a társadalom) problémáira kínált megoldást. Naivitás volt részéről abban reménykedni, hogy a politika átengedi a vezető szerepet a tudománynak.

²⁶³ Lásd erről bővebben: LACKÓ 1987.

²⁶⁴ Lásd pl. Vass József és Imre levelezése 1923 novemberében. Ráday Levéltár, Imre Sándor II. C/39 1. doboz a) életrajzok



Gömbös Gyula miniszterelnök a Rádióban

Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtár / 67.1506. Fotó: Czvek Gyula.

IV

A NEMZETNEVELÉS GÖMBÖS GYULA POLITIKÁJÁBAN

Gömbös Gyula nézetei a válság gyökereiről és természetéről

Hamvas Béla 1937-ben a Fővárosi Könyvtár *Évkönyvében* a világválság irodalmáról tett közzé bibliográfiát.²⁶⁵ Ennek előszavában a „krízisirodalom” három korszakát, illetve típusát különböztette meg. Az elsőbe a világháború végéig született műveket sorolta, melyeket – hangvételüket és témájukat tekintve – „filozofikusnak” nevez. Ezek jellemzően a modern társadalom egészét vizsgálják, az egyre kézzelfoghatóbban érzékelhető válságtudat és válságjelenségek magyarázatát az „egészből” és nem részletkérdésekben keresik. Legjelentősebbnek, és egyben a krízisirodalom gyökerének Friedrich Nietzsche *A hatalom akarása* (Der Wille zur Macht) című, az 1900-as évek elején (posztumusz) megjelent munkáját tartotta. A második korszaknak a háború végétől az 1929-es New York-i tőzsdekrachig terjedő időszakot tekintette. Az ekkor megjelent, a válság kérdésével foglalkozó munkák legfontosabb közös jellemzőjeként kiemelte, hogy azok elsősorban kulturális és történeti szempontból közelítenek a témához (idetartoznak például Spengler és Ortega már említett művei). A harmadik korszakban – a világgazdasági válság kitörése után – megjelent munkák Hamvas tapasztalatai szerint a részletekre fókuszálnak és a válság okait is valamely, elsősorban politikai, gazdasági vagy társadalmi rész kérdésben keresik.²⁶⁶

E logika szerint tehát egyes nagy elmék már a 19. század folyamán diagnosztizálták a válságot, ami az első világháború után elmélyült, ám sokan – elsősorban a praktikus gondolkodók, a gyakorlatias emberek, a „világ ügyeit intézők” – nem ismerték fel a gazdasági válság kitöréséig, ami való-

²⁶⁵ HAMVAS 1937.

²⁶⁶ Uo. A bevezető tanulmány újabb kiadása: HAMVAS 1983. 63–80.

jában csak egy tünet, csak következménye az „egész” válságának, s akkor sem látták meg valódi természetét.²⁶⁷ Mert mi a válság valódi természete?

„A vallástalanság az, amit Nietzsche nihilizmusnak hív: a transzcendens kapcsolat hiánya, ateizmus, irreligiozítás, belső elszegényedés, az élet ellaposodása, ez a »malum methaphysicum«, amelynek tünetei: államok felbomlása, társadalmi zavarok, gazdasági válság, morális törvények semmivé válása, ez fűti a modern technokráciát, a terrorisztikus államalakulatokat, korrupciót, közönyt, türelmetlenséget és züllést. A modern apokaliptika középpontja: a vallásos válság.”²⁶⁸

– állapítja meg Hamvas.

Lackó Miklós az 1920-as, 1930-as évek válságelméleteit vizsgáló tanulmányában arra a megállapításra jut, hogy „jó részük [ti. a „válságművek” szerzői – D. A.] megegyezett abban is, hogy valamiféle új hitre, új vallásosságra volna szükség, amely az idegenségbe és a teljes relativizmusba esett modern emberen és társadalmán segíthetne”.²⁶⁹ A válságból kiutat kereső gondolkodók az új vagy megújítandó vallásosság mellett a konstruktív viselkedést, az értékek védelmét, a relativizmus elutasítását, az összefogás szükségességét hangsúlyozták.²⁷⁰ A vallásosság, az erkölcsök, az értékek közvetítése és az összefogás megteremtése pedig – szerintük is – a nevelés feladata.

Az Európa-szerte uralkodó krízishangulat Magyarországon sem volt idegen a két világháború között. Spengler műve például igen ismert volt, többek között a fajvédők körök is rá hivatkoztak.²⁷¹ Az elveszített világháború, a Monarchia felbomlása, a forradalmak, a Tanácsköztársaság és az ország megcsonkítása, valamint Trianon gazdasági és társadalmi hatásai törvényszerűen vezettek az általános krízistudat kialakulásához.²⁷² A vál-

²⁶⁷ HAMVAS 1983. 78–79.

²⁶⁸ Uo. 21.

²⁶⁹ LACKÓ 2007. 5.

²⁷⁰ Uo. 5–6.

²⁷¹ Uo. 6. Lásd pl. LENDVAI 1921. 177–198.

²⁷² Gömbös már az első világháborút közvetlenül követő években, de főleg ellenzéki, fajvédő politikusként gyakran beszélt az ország válságáról, leginkább annak gazdasági dimenziójáról. Ennek okát akkoriban mindenekelőtt a zsidóság aránytalan gazdasági szerepvállalásában látta, de a kormányok szerencsétlen politikáját és az „ellenséges külföld tagadhatatlanul megsemmisítésünkre törő külpolitikáját” is az okok közé sorolta. A háború okozta gazdasági válság mellett beszédeiben már ekkor is foglalkozott a

ságérzet a honi kortársak közvetlen tapasztalataiból táplálkozott, a háborút követő időszak kaotikus viszonyait aligha lehetett másként értékelni. Ez az érzet még a konszolidáció szűk évtizedében is jelenvaló volt, s maradt „termékeny talaj” a gazdasági világválság okozta depresszió számára.

Gömbös Gyula 1932-ben, a gazdasági világválság mélypontján lett miniszterelnök, kinevezését is részben a gazdasági – valamint a vele járó társadalmi és politikai – válságnak köszönhette, miután Bethlen István nem vállalta a népszerűtlen intézkedéseket, és Károlyi Gyula sem tudott megbirkózni a feladattal. Közhely, hogy mint „erős embertől” sokat remélt tőle a kormányzó és a közvélemény (nagy része) is.²⁷³ A bizonytalanság ugyanis nemcsak anyagi értelemben volt tapasztalható, hanem a politikában is: úgy tűnt, hogy az egy évtizede tartó és egyre stabilabbá váló belpolitikai status quo bomlásnak indult. Ezt jelezte Bethlen lemondása, a pártstruktúra átrendeződése, a sztrájkok, a biatorbágyi merénylet, a statárium bevezetése stb.

A gazdasági válság kérdése központi jelentőségű volt Gömbös kormányprogramjában, a Nemzeti Munkatervben,²⁷⁴ miniszterelnöki bemutatkozó beszédeiben és intézkedéseiben is. Kezdetektől hangsúlyozta ugyanakkor, hogy a válság más dimenzióit, nem gazdasági természetű okait is látja, s ezek megoldását éppolyan fontosnak tartja:

„...elsősorban *a világ- és világgazdasági krízissel kell foglalkoznom. [...]* okát abban látom, hogy *elferdült gazdasági rend keletkezett a háború*

nemzet erkölcsi válságával, amely szerinte a forradalmi erők hatalomra jutásában csúcsosodott ki. A fajvédők által egyre hangosabban kritizált bethleni kormánypolitika egy újabb forradalom rémképét vetítette Gömbös elé, 1923-ban ezért szakított Bethlennel. „Az erkölcsi válság azért állott be, mert a nemzet túlnyomó nagy többségének a keresztény irányzathoz, s annak várható eredményeihez fűzött reményei nem váltak be. [...] Mivel azonban ezek alatt az évek alatt [ti. a forradalmakat követő keresztény-nemzeti kurzus alatt, vagyis 1920–1923 között – D. A.] tovább folyt a keresztény magyarság milliói-nak testi, lelki, gazdasági leromlása, a becsületes munka háttérbe szorulása a legaljasabb, munka nélküli keresetmódokkal szemben, a tömegek lassan elvesztik hitüket egy mérsékelt keresztény irányzatban, s természetszerűleg átcsapnak a szélsőséges követelődzések terére. Az a veszély fenyeget, hogy a megfontoltabb és nyugodtabb elemek kétségbeesve a keresztény irányzat tehetetlenségén, megadják magukat a zsidó nagytőke és a liberális törekvések szorongatásának és kísértéseinek...” *A fajvédők deklarációja az Egységes Párt értekeztétén* (1923). In: GÖMBÖS 2004. 171–173.

²⁷³ VONYÓ 2018. 339–344.

²⁷⁴ A Nemzeti Munkaterv bemutatását és elemzését lásd: VONYÓ 2014. 172–179.; VONYÓ 2011. 3–13. A Nemzeti Munkaterv kidolgozásáról: ANTAL 2004a. 65–85, 141–149.

alatt és a háború után. [...] A krízis másik oka, véleményem szerint, az arany után való futkosás, az anyagiasság, a valláserkölcsei élet háttérbe szorítása, a lezüllött erkölcsök, az élvhajhászás, a szülők és gyermekek közötti viszony meglazulása és, ahogy mondtam, az igazi hitéletnek elhanyagolása.

Bármilyen nehéz is *legyen az anyagi helyzet, sohasem fogom akceptálni, hogy akár politikai akár más szempontból az anyagiasság domináljon.* Az anyagi érdekeknek is fontos szerepük van, ezt elismerem, de *domináns szerepet csak a nemzet egyetemes érdeke játszhatik.*

De azt állítom, hogy politikai krízisek is vannak. Parlamenti krízisnek is nevezhetném ezt, ha azt akarom kifejezni, hogy valahogyan a közvélemény, parlament és az államhatalom harmóniája sok helyütt – európai viszonylatról beszélek – megszűnt. Polgárháborúkat látunk, emésztí egymást az emberiség, ahelyett, hogy alkotó és békés munkához kezdene. Valahogyan a társadalom is szétagoltan él, nincs nagyvonalúság az elképzelésekben, az elhatározásokban és főleg a végrehajtásokban. Az, aki egocentrikus életet folytat, legyen az egyén vagy társadalmi réteg, sohasem szolgálhatja a *közösséget*. Lemondani tudni annyit jelent, mint megérezni az egész nemzet sorsát.”²⁷⁵

Gömbös nézetei bizonyos mértékig összhangban vannak azzal az általánosnak tekinthető kortárs felfogással, hogy a válság erkölcsi természetű, azaz a gazdasági, társadalmi és politikai tényezők mellett morális dimenziókat is felvet. A válság gazdasági gyökereit a világháborús hadigazdaságból eredezteti, az erkölcsi válság tekintetében a háború előtti időkhöz nyúl vissza,²⁷⁶ s végső soron ő is a liberális gazdasági-társadalmi és politikai rendet tekinti az erkölcsi hanyatlás okának. Tulajdonképpen ez volt retorikájának és világnézetének origója: a liberális „korszellem”, az eddig követett erkölcsi, politikai és gazdasági normák megrendülésének, illetve elavultságának hirdetése, ebből fakadóan azok megtagadása. Ez az értékelés összhangban volt a korszak mainstream politikai közbeszédével. Gömbös szerint a liberális kapitalizmus az egyén szabadságának és boldogulásának elsőbbségét hirdetve elvetette a társadalomban, a közérkölcseben „a túlzott anyagiasság” magvait, ami a közösségek, köztük a leg-

²⁷⁵ Gömbös Gyula kormányelnöki bemutatkozó beszéde a képviselőházban. In: GÖMBÖS 2004. 407–411. Kiemelések az eredetiben.

²⁷⁶ Vö. Gömbös bemutatkozó beszéde a felsőházban. In: GÖMBÖS 2004. 441. Gömbös bemutatkozó beszéde a képviselőházban. In: GÖMBÖS 2004. 407, 409.

fontosabbnak tartott emberi közösség, a nemzet szétzülléséhez vezetett. A szabadversenyes kapitalizmus így nem csupán gazdasági, hanem társadalmi válságot is eredményezett. Ennek súlyos politikai következményei közé tartozik a szocializmus eszméinek térhódítása. A szocializmus legfőbb bűne a társadalom megbontása, osztályokra tagolása, az osztályharc szítása. Míg a liberalizmus egyénekre, addig a szocializmus osztályokra szabdalta a nemzet közösségét. A politikában a liberalizmus számlájára írták a parlamentáris politikai szisztémák működésképtelenségét és ennek következtében a politikai krízisek elmélyülését, így magától értetődően merült fel az igény egy gyökeresen új rendszer bevezetésére.²⁷⁷

A nemzetnevelés Gömbös fogalmi hálójában

Gömbös miniszterelnökként megfelelő cselekvési potenciállal rendelkezett ahhoz, hogy a nemzetnevelést saját igényeihez igazítva értelmezze és céljai elérése érdekében használja. Már kormányprogramjában, a Nemzeti Munkatervben is önálló pontot szentelt az ügynek. Nemzetnevelés-értelmezésének megértéséhez mindenekelőtt tisztázni kell, hogy mire és miért akarta nevelni a nemzetet a politikus? Miért érezte úgy, hogy az egész nemzet átfogó, tervszerű nevelésére van szükség? A kérdés megválaszolásához legalább nagy vonalakban ismernünk kell politikai célkitűzéseit, és az ezek megvalósításához rendelkezésére álló erőforrásokat. Legalább ennyire fontos röviden tisztáznunk azoknak az alapfogalmaknak a jelentéstartalmait, amelyek Gömbös politikai céljait foglalták össze, s amelyekhez a nemzetnevelés fogalmát kapcsolta. Ezek: a fajvédelem, a nemzeti öncélúság és a nemzeti egység. Gömbös retorikájában, fogalmi hálójában a nemzetnevelés gyakran felbukkanó fogalma ugyanis nem központi, elsődleges szervező funkciót töltött be, hanem a „céljellegű” hívószavakhoz kapcsolt „eszközjellegű” fogalom volt.

A fajvédelem az 1920-as években konkrét (politikai, gazdasági, társadalmi) programot jelölt, s Gömbös 1924-ben életre hívott ellenzéki pártjá-

²⁷⁷ Gömbös és környezete liberalizmusról vallott felfogását, kritikáját foglalja össze pl. Marton Béla képviselőházi beszéde 1935. jún. 11-én. KN 1935. II. köt. 441–445.; Béli Béla képviselőházi beszéde az orvosi kamara felállításáról szóló törvény vitáján 1935. nov. 28-án. KN 1935. IV. köt. 276–279, BÉLDI 1936b. Vö. továbbá VONYÓ 2011. 7–18.; DÉVÉNYI 2005. 104–118.

nak²⁷⁸ közismert nevévé is vált.²⁷⁹ A fajvédelemmel kapcsolatban leginkább annak antiszemita tartalma ismert. Célja a zsidóság gazdasági és kulturális korlátozása volt, a magyarság vezető szerepének biztosítása érdekében, az élet minden területén. Ehhez járult az a nézet, hogy a magyarságot viszont képessé kell tenni e vezető pozíció elfoglalására. Ebből is fakadt, hogy a negatív diszkrimináció mellett a fajvédelem programja számos, a „magyar nép” – mely alatt elsősorban a paraszti társadalom, illetve a „keresztény” középosztály értendő – pozitív diszkriminációját szorgalmazó elemmel is bírt. A legjellemzőbbek ezek közül: az agrárszektor erősítő gazdaságpolitika; a „földművelő népben” rejlő kulturális értékek kibontakoztatása, védelme, terjesztése; az agrárnépesség iskoláztatása és szociális védelme, illetve a szegények szociális védelme; egészségvédelem és sport. A fajvédelem programjában kiemelkedő fontosságú volt továbbá a „nemzet egységének” megteremtése, az osztályellentétek, felekezeti ellentétek felszámolása, a munkásság „újraintegrálása” a nemzetbe, a közös nemzeti célok elismer(tet)ése. Továbbá a nemzet külpolitikai súlyának növelése, hogy betölthesse a nemzetközi politikában a fajvédők szerint őt megillető helyet, vagyis a közép-európai vezető szerepet. Mindezek összességében a legfontosabb aktuális célt, a revíziót szolgálták. A megvalósítás érdekében a fajvédők erősen centralizált hatalomgyakorlást tartottak szükségesnek, valamint az egyéni és partikuláris (helyi, felekezeti, nemzetiségi, stb.) érdekek mindenkor alárendelését a nemzet érdekeinek.²⁸⁰

A kormánypártba való visszatérés (1928), illetve a miniszteri (1929), majd miniszterelnöki kinevezése (1932) után Gömbös a negatív, antiszemita elemeket többé nem hangoztathatta nyíltan,²⁸¹ ezért a fajvédelem antiszemitizmussal – és korábbi, ellenzéki pártja nevével – összefonódott fogalmát másikra kellett cserélnie. Ekkor került fokozatosan előtérbe egy, már eddig is használt, így a gömbösi politika folytonosságának érzékeltetésére is alkalmas fogalom, a „nemzeti öncélúság”. Ha a nemzeti öncélúság gondolatának jelentését fürkésszük, akkor a miniszterelnök beszédeiben és intézkedéseiben a korábbi fajvédő program pozitív diszkriminációra építő, a magyar „faj”, elsősorban a magyar agrárnépesség megerősítését

278 A Magyar Nemzeti Függetlenségi (Fajvédő) Pártot, röviden Fajvédő Pártot Gömbös 1924-ben alapította meg, miután szakított Bethlennel és 1923-ban kilépett az Egységes Pártból.

279 Tömör bemutatását lásd VONYÓ 2014. 123–140.

280 Bővebben lásd erről pl. VONYÓ 2012. 123–141; VONYÓ 2009a. 247–262.

281 VONYÓ 2018. 344–351.

célzó elemeit találjuk.²⁸² Az 1920-as években megfogalmazott program lényegében csak hangsúlyaiban változott: Gömbös a „faj” szót következetesen „nemzet”-re cserélte szótárában. Ez a nyelvi stratégia többek között az antiszemita program elfedésére, illetve elfeledtetésére szolgált, amire a kormányzati pozíció stabilitása és a nagytőke bizalmának megnyerése érdekében is szükség volt.²⁸³ Gömbös miniszterelnöki kommunikációjára nagyon is jellemző, hogy szándékait eufemizáló fogalmakkal leplezte, lehetővé hagyva azok többes értelmezésére. Így a politikai, társadalmi és gazdasági hatalmi pozíciókat uraló mérsékeltebb elit felé mutatott visszafogottsággal együtt rendre „kikacsinthatott” a jelentős társadalmi bázzissal rendelkező szélsőjobbboldali, radikálisabb fajvédő tábor irányába is.

A „nemzeti öncélúság” azonban Gömbös miniszterelnökként nem csak programnak, hanem saját maga és pártja ideológiájának is tekintette. Gondolkodásmódot, viselkedésmintát, értékrendet is jelölt.

„A nemzeti öncélúság gondolata szerintem azt jelenti, hogy mindent a nemzetért: hadsereget, gazdaságot, hitelt, kereskedelmet egybevetve. [...] Mélységes elmerülést a magyar nemzet problémáiba, kutatni a magyar tehetségek kimeríthetetlen kútjában, kikeresni mindazt, ami erő, fokozni mindazt, ami magyar, és fölé helyezni minden körülmények közt a közérdeket a magánérdeknek: ez az a nemzeti öncélúság, ez az a nemzeti politika, amelyet követni kívánok.”²⁸⁴

A „nemzeti öncélúság” tehát egyszerre habitus (ideológia, alapelv), ami a nemzetet magát, illetve a nemzet haladását tekinti mindennél fontosabbnak, és összefoglaló módon az ennek érdekében kitűzött politikai célok (lásd a fajvédő program) tömör megnevezése is.²⁸⁵

A gömbösi politika sikerének alapvető feltétele, hogy a „nemzeti öncélúság” gondolata az egész társadalom sajátja legyen, vagyis e tekintetben egység jöjjön létre. Így kapcsolódik a „nemzeti öncélúsághoz” nagyon szorosan a „nemzeti egység” fogalma. A „nemzeti egység” alatt a társadalmi ellentétek, osztályellentétek, gazdasági és szociális, politikai ellentétek, felekezeti és nemzetiségi ellentétek felszámolása értendő, és – első-

²⁸² VONYÓ 2009a. 272–273.; VONYÓ 2011. 6–7, 12.; GYURGYÁK 2012. 126–130.

²⁸³ Lásd erről VONYÓ 2018. 345.

²⁸⁴ Gömbös Gyula miniszterelnöki bemutatkozó beszéde a felsőházban. In: GÖMBÖS 2004. 443.

²⁸⁵ Lásd erről még VONYÓ 2018. 544.

sorban – a nemzet tagjainak ideológiai egysége, gondolkodásának és célkitűzéseinek azonossága. Gömbös mint politikus számára az így definiált „nemzeti egység” a legkevésbé sem absztrakt fogalom. Ahogy arra Vonyó József rámutat, a gömbösi logika szerint a „nemzeti egységet” a Gömbös által vezetett Nemzeti Egység Pártja testesíti meg. Azaz feltételezi, hogy mindenki, aki a magyar nemzethez tartozik, előbb vagy utóbb a párt tagja lesz. A kauzalitás értelemszerűen megfordítva is konkrét: aki nem tagja a pártnak, az kizárja magát a nemzetből.²⁸⁶

A nemzetnevelés a gömbösi politika fogalmi hálójában a „nemzeti öncélúság” társadalmi elfogadtatásának eszköze a „nemzeti egység” megvalósulása érdekében, tervszerű és tudatos nevelés által.

Az új típusú állam és az „új típusú magyar ember”

A válságból való kilábalás és a nemzet megmaradása, megerősödése, illetve felemelkedése érdekében Gömbös új hatalmi-politikai rendszer kiépítését tartotta szükségesnek. Ennek formájáról és működéséről kialakított elképzeléseit a válság fent bemutatott értelmezése (is) alakította. Szükséges leszögezni, hogy Gömbösnek végül nem sikerült megváltoztatnia a Bethlen által kiformált rendszert. A következőkben tehát tervekről, elképzelésekről, vagy (nagyreszt) sikertelen kísérletekről lesz szó, melyek azonban – ha nem is az előre eltervezett módon – mégis hatással voltak az ország sorsának alakulására.²⁸⁷

Gömbös a liberális, parlamentáris, az egyéni és csoport- (akár lokális, akár vallási, akár világnézeti vagy párt-) érdekek artikulálásának és versengésének szabad teret engedő államberendezkedés helyett erősen központosított, mindössze egy, „a” nemzeti érdeket szolgáló, a törvényhozás helyett a végrehajtó hatalomra alapozott politikai struktúrát tartott hatékonynak, melyben a közös célok kijelölése alapvetően egy ember feladata.²⁸⁸ Az intuícióban bízott: előszeretettel hangoztatta, hogy a nemzet vezetésére hivatott politikusnak (a vezérnek) ösztönösen meg kell éreznie,

²⁸⁶ VONYÓ 2018. 547.

²⁸⁷ Uo. 184–185.

²⁸⁸ Mindennek pontos, részletes és árnyalt bemutatását Vonyó József több kötetben, tanulmányban és forráskiadványban közli, ennek köszönhetően megtehetjük, hogy itt csak a témánk megértése szempontjából feltétlenül szükséges, lényegi jellemzőket említsük meg.

hogy mire van szüksége a társadalomnak, hogy milyen irányba szükséges vezetni a nemzetet.

A politikai célja – amit minden valószínűség szerint már pályafutása kezdetén kitűzött, de nyíltan sohasem hirdetett – egy diktatórikus vezéri állam megvalósítása volt, melynek kiépítéséhez azonban nem nyúlhatott és nem is nyúlt erőszakos eszközökhöz. Egyrészt, mert ilyenek nem álltak rendelkezésére, másrészt mert – úgy tűnik – ez nem is állt szándékában.²⁸⁹ Ebben a diktatúrában a vezér iránti feltétlen engedelmességet ugyanis nem a terror, hanem a személyes meggyőződés garantálta volna. Ezt nevezte Gömbös már 1922-ben a „lelkek fölött uralkodó diktatúrának”.²⁹⁰

Az, amit Gömbös a „lelkek harmóniájára épülő diktatúrán” értett, lényegét tekintve mégis valódi diktatúra lett volna, melyben egyedül a vezér (azaz Gömbös) céljai és elképzelései érvényesülnek, és amelyek végrehajtásáról egy végletekig centralizált egyeduralkodó párt (a Nemzeti Egység Pártja) ellenőrzése alatt álló, korporatív elven átszervezett állam gondoskodik. Ugyanezen párt a társadalmat képes céljai érdekében mozgósítani, egyszersmind totális ellenőrzése alatt tartani, mindezt a „nemzeti öncélúság” jegyében.²⁹¹

Céljai megvalósításához azonban miniszterelnökként sem volt hatalmi fedezete. Hatalomra jutásakor nem voltak meg – a kormányzó bizalmán kívül – a politikája érvényesítéséhez szükséges feltételek. A parlamentben, a kormánypártban, nagyrészt a kormányban és a közigazgatásban is a bethleni garnitúra uralta a pozíciókat. Ez az adottság határozta meg a lehetséges cselekvési terveket.

Gömbös nagyratörő politikai terveinek megvalósítását a kormánypártból kiindulva kísérelte meg megvalósítani. A Bethlentől „örökölt” Egységes Pártot – melynek pártvezéri posztját Bethlen Károlyi Gyulának még nem, de Gömbösnek már kénytelen volt átengedni – először átkeresztelte, majd szervezetileg is gyökeresen átalakította. A Nemzeti Egység Pártja (NEP) fegyelmezett tömegpárttá duzzasztásától és a választók soha nem látott arányú beszervezésétől – többek között – a saját híveiből álló parlamenti többséget is várta.²⁹² Ez kiindulópontja lehetett volna az állam-

²⁸⁹ VONYÓ 2018. 534–535, 550, 552.

²⁹⁰ VONYÓ 2011. 7.; VONYÓ 2018. 550.

²⁹¹ VONYÓ 2012. 134.

²⁹² Gömbös tehát a parlamenti klubpártból szervezett tömegpártot hozott létre, nyilván tartott tagsággal. A nagy lendülettel megkezdett szervezőmunka eredménye 1933 karácsonyára 3229 helyi pártszervezet és 1 823 856 párttag lett. Ez azt jelenti, hogy a

szervezet alkotmányos úton történő átalakításának, ami azonban nem valósult meg. Gömbös először 1933 elején megfogalmazott törvényjavaslata a kormányzati rendszer és a parlament korporatív jellegű átalakítására, majd az 1934-ben és 1935-ben újból kezdeményezett érdekképviselési törvény rendre megbuktak már a pártértekezleteken, vagy miniszterei ellenállása miatt még odáig sem jutottak.²⁹³

Az 1935-ben, a Gömbös pressziójára idő előtt lezajlott parlamenti választásokon aratott győzelem után, amely a miniszterelnöknek végre meghozta a tényleges parlamenti többséget – vagyis immár nem Bethlen István, hanem Gömbös hívei voltak többségben a kormánypárti széksorokban – úgy tűnt, végre elérkezett az ideje az állami élet átszervezésének.²⁹⁴ Ekkor jelentette meg a NEP propagandafőnöke, Béldi Béla²⁹⁵ a *Nemzeti Figyelő*ben koncepciózus cikksorozatot *Nemzetszervezés* címmel.²⁹⁶ Ebben az ország, az állam és a társadalom szükséges átszervezésének mikéntjét és módját taglalta. Az államra vonatkozóan egy erősen centralizált struk-

magyarországi települések 95%-ában működött NEP alapszervezet és a választásra jogosultak 62,9%-a lett ezek tagja. A Marton Béla vezette pártközpont a főváros kivételével mindenütt hatalmas sikereket ért el. VONYÓ 1998. 20–21.

²⁹³ Minderről részletesen ír tanulmányaiban és kötetében Vonyó József (pl. VONYÓ 2014. 234–247.; VONYÓ 1998. 26–29.), valamint Gergely Jenő. Pl. GERGELY 2001. 285–307.

²⁹⁴ Lásd erről: VONYÓ 2018. 409–422.

²⁹⁵ Béldi Béla 1903-ban született Baracson, 1925-ben közgazdász diplomát szerzett, majd újságíróként tevékenykedett. Gömbös szűkebb környezetéhez tartozott, 1934-től a kormánypárt propagandaosztályának vezetője, 1935–1939 között a siklósi választókerület parlamenti képviselője. Gömbös halála után kilépett a kormánypártból és Martonnal is összekülönbözött. Ezután ismét újságíróként tevékenykedett, 1939–1940-ben a *Pesti Újság* felelős szerkesztője volt. A pártpropaganda mellett is, egész életében foglalkozott a közgazdaságtannal, több közgazdasági tárgyú műve is megjelent (*Béke-Európa pénz- és hitelpolitikája*, Bp. 1942; *Így volt. Történetek az elsüllyedt magyar falu életéből*, Cleveland 1964.) 1945 után az Egyesült Államokba disszidált, ahol magyar nyelvű lapot, illetve rádióműsort szerkesztett. 1975-ben, Kanadában, Torontóban halt meg. KENYERES 1981; VONYÓ 2000. 658.; ERŐSS 2011. 173–174.

Vonyó József több tanulmányában is meggyőzően érvelt amellett, hogy Béldi szövegeit Gömbös véleményével megegyezőnek tekinthetjük, tekintettel arra, hogy szerzőnk 1934-től a NEP propagandaosztályának vezetője, lényegében a párt negyedik embere (Gömbös Gyula pártvezér, Marton Béla főtítkárs és Sztranyavszky Sándor pártelnök után) volt. Ráadásul cikkei egy Gömbös által ellenőrzött lapban, a *Nemzeti Figyelő*ben jelentek meg. Ez a Társadalmi Egyesületek Szövetsége hivatalos lapja volt, 1932-től pedig a NEP hivatalos lapja. A TESZ vezére 1933-tól szintén Gömbös Gyula volt. VONYÓ 2000. 658–662.; VONYÓ 2012. 146.

²⁹⁶ *Nemzeti Figyelő* 1935. október 27. november 3, 10, 17, 24, december 1. Különlenyomat formájában a Stádium Sajtóvállalt Részvénytársaság 1936-ban jelentette meg.

túrát vázolt fel, korporatív alapon szervezett, érdemi jogszabályalkotást nem végző parlamenttel, rendeleti úton kormányzó minisztériumokkal, központosított közigazgatással, stb. A társadalomról pedig mint „horizontálisan” és „vertikálisan” is megszervezett közösségről vizionált. A vertikális tengelyt az érdekképviselések (korporációk) jelentenék, a horizontális szervezés viszont lényegében a Nemzeti Egység Pártjával egyenlő, amely nem hagyományos politikai intézmény, hanem a társadalom egészének életét szervezi egysebbe.

„A horizontális társadalomszervezés a tisztán önkéntes, a népben rejlő és eddig a liberális rendszer hibája folytán fel nem bányászott autonóm erőket rendszerezi. A Nemzeti Egység hatalmas szervezete, amelynek arányaihoz fogható önkéntes szervezetet a magyar történelem folyamán még nem láttunk, a nemzeti társadalom munkáját a társadalmi élet minden területén megszervezi és ezzel az eddig magára hagyott társadalomnak megadja azt a szervezetet, azt az erőrendszert, amely nélkül nem tudna fegyelmezett lélekkel, a szolidáris összefogás roppant erejével haladni a közös nagy nemzeti célok megvalósítása felé.”²⁹⁷

A „Nemzeti Egység hatalmas szervezetének” e víziója összhangban van azzal a pártszervezés során hangsúlyozott elvvel, hogy Gömbös elsősorban nem pártot, hanem a nemzet egészét átfogó mozgalmat (a Nemzeti Egység Mozgalmát) kíván szervezni. A pártpolitizálást Gömbös – pályafutása kezdetétől – a nemzet erőit megosztó tevékenységként értékelte, ezért az egypártrendszer, pontosabban a pártok felszámolását preferálta.²⁹⁸

Ahhoz, hogy a társadalom széles körű támogatottságát maga mögött tudja, vagyis hogy egységesen minden választópolgár a „vezér” mögé (a NEP-be) sorakozzon föl, a közvélemény teljes meggyőzésére, a „lelkek koncentrációjára” törekedett. Mussolinihez és Hitlerhez hasonlóan azt

²⁹⁷ BÉLDI 1936. 47. Kiemelések az eredetiben.

²⁹⁸ „A magyar akkor volt erős és nagy, amikor vezéireire, és pedig hivatott vezéireire hallgatott. Minél súlyosabb a helyzet, annál szükségesebb, hogy egy vezér mögött álljon az egész nemzet, mert az úgynevezett boldog idők eltelték, és ma már nem engedhetjük meg magunknak azt a luxust, hogy pártokra szakadjunk, és egymás erejét fogyasszuk. Ha önök azt nézik, hogy mi tulajdonképpen a pártok közötti különbség, valóban kevés különbséget látnak. Csak személyi torzsalkodás és az érvényesülés vágya az, amely a pártellentéteket szítja.” *Gömbös Gyula beszéde a NEP nagyköri zászlóbontó nagygyűlésén* (1932. december). In: GÖMBÖS 2004. 481. Vö. VONYÓ 2004. 733.; VONYÓ 1998; VONYÓ 2009b. 41.; VONYÓ 2011. 11, 30.

hangoztatta, hogy nemzetmentő terveinek keresztülviteléhez „új típusú emberre,” „új generációra,” új, egységes társadalomra van szüksége.²⁹⁹ Az „új típusú magyar ember,” vagyis a jó állampolgár főbb jellemvonásait Gömbös beszédei alapján rekonstruálhatjuk:

- egyéni érdekeit a nemzet érdekei alá rendeli.³⁰⁰
- fegyelmezett,
- szolidáris.³⁰¹
- kötelességtudó,
- áldozatkész.³⁰²
- engedelmes, alárendeli magát az elhivatott vezérnek.³⁰³

Ezen a ponton értünk el a nemzetneveléshez, amit Gömbös a legfontosabb eszköznek tekintett az „új típusú” ember, az „új generáció”, illetve az új társadalom megteremtéséhez, kineveléséhez. Ez egyben az erkölcsi válásból történő kilábalás útja is. A nemzetnevelés Gömbös kormányprogramjába is bekerült. A 95 pontból álló Nemzeti Munkatervben, a kultúrpolitikát tárgyaló pontok között a következőképpen szerepelt:

„A nemzetnevelés ügyét elsőrendű feladatunknak tekintjük. Kötelességünknek tekintjük az uralkodó lelki válság leküzdését, a nemzet lelki újjászületésének előmozdítását és az egységes magyar világnézet kialakítását”.³⁰⁴

²⁹⁹ Mussolini, Hitler és Gömbös hatalomkoncentrációs terveinek és lépéseinek összehasonlítását lásd: VONYÓ 2009b.

³⁰⁰ „Minden egyén is, aki magát szabadnak érzi, a nemzetért van és nem megfordítva. Nincs liberalizmus, ahol az egyén toronymagasságban érvényesül a közéletben, megfordítva, csak a közérdek, a nemzet egyeteme, a falunak, a városnak, a megyének, az érdekképviselőnek az érdeke dominálhatja az egyén érdekét.” *Gömbös beszéde a NEP berettyóújfalui zászlóbontó nagygyűlésén* (1933. szeptember). In: GÖMBÖS 2004. 547.

³⁰¹ „... új világot hirdetünk, amelynek egyik alapelve a fegyelem, a kölcsönös megértés és a szolidaritás felismerése.” *Gömbös beszéde a vas- és gépgyári munkások választási nagygyűlésén* (1935. október). In: GÖMBÖS 2004. 564.

³⁰² Az új magyar ember „elégge lelkiismeretes annak a kötelességnek a felismerésében, hogy a nemzetért szükség esetén mindent feláldozzon.” *Gömbös beszéde a NEP debreceni zászlóbontó nagygyűlésén* (1933. január). In: GÖMBÖS 2004. 500.

³⁰³ „Ha mindenki a maga helyén megteszi kötelességét, és ha sorainkba nem engedünk éket verni, testvéri egyetértésben és katonás fegyelemben fogadják azoknak parancsát, akikről elhiszik, hogy a nemzet hivatott vezetői.” *Gömbös Gyula felhívása a magyar társadalomhoz a fajvédelem támogatására*. (Szózat 1933. augusztus 22.) In: GÖMBÖS 2004. 184.

³⁰⁴ *Nemzeti Munkaterv* 85. pont. In: VONYÓ 1998. 39–52.

A nemzetnevelés Gömbös gondolkodásában tehát politikai propaganda, amellyel a közvéleményt maga és nagyszabású tervei mögé állíthatja. A nemzetnevelés érvényesítésében három markáns célterület határozható meg: (1) a Nemzeti Egység Pártja és annak ún. „társadalmi tevékenysége”, (2) a közoktatás, valamint (3) a sajtó és a közművelődés színterei.

Nemzetirányítás – propaganda – nevelés – nemzetnevelés

A nemzetnevelés átfogó koncepciója kapcsán Gömbös egyik közeli munkatársa, a már említett Béldi Béla írásaira hagyatkozhatunk, akit a szakirodalom Gömbös pártjának „ideológusaként” is szokott aposztrofálni, s aki 1934-től a Nemzeti Egység Pártja Propagandaosztályának vezetője volt. A közgazdász végzettségű politikus a Gömbös-csoport legifjabb tagjai közé számított. Komoly szakmai tudása, hazai és nemzetközi tájékozottsága elismert volt a pártban. A gazdasági ügyek mellett a NEP világnézeti-ideológiai és nevelési, valamint propaganda szakértőjeként is tevékenykedett. Az 1935-ben összeülő képviselőházban a közgazdasági és a közlekedésügyi bizottság mellett a közoktatásügyi és a társadalompolitikai bizottságnak is tagja volt. A nemzetnevelés ideológiáját, „elméletét” is elsősorban az ő írásaiból lehet rekonstruálni. A már említett *Nemzet-szervezés* című cikksorozat előtt nem sokkal jelentette meg Béldi Béla, szintén a *Nemzeti Figyelő* hasábjain a *Nemzetirányítás* című, négyrészes cikksorozatát, melyben részletesen foglalkozott a nemzetnevelés kérdéssel, funkciójával és megvalósításával.³⁰⁵

Fontosak továbbá Marton Béla³⁰⁶ cikkei és beszédei, aki ügyvezető főtitkárként, Gömbös jobbkezeként 1932-től szervezte-irányította a kor-

³⁰⁵ *Nemzeti Figyelő* 1935. augusztus 11, 18, 25. és szeptember 1. Az írás még ugyanebben az évben különlenyomatban is megjelent. (BÉLDI 1936.)

³⁰⁶ Marton Béla 1896-ban született Budapesten. Katonatisztként vett részt az első világháborúban, akárcsak Gömbös. Az 1918-as forradalom és a Tanácsköztársaság alatt Gömbös oldalán az ellenforradalmi szervezkedések aktív résztvevője. Gömbös hű társa és segítője, részt vett a Magyar Országos Véderő Egylet szervezésében, majd 1919 januárjában az új elnök, Gömbös Gyula jóvoltából a szervezet ügyvezető igazgatója lett. Ott találjuk Bécsben is, az Antibolsevista Comitében. Nemsokára – Gömbössel együtt – Szegeden bábáskodik a Nemzeti Hadsereg létrehozásánál. Kitartott Gömbös mellett ellenzékbe vonulásakor is, 1924-től a Fajvédő Párt szervezésében vállalt szerepet. Gömbössel együtt tért vissza a kormánypártba, így 1931-ben, időközi választáson bejuthatott a parlamentbe, s egészen 1939-ig volt képviselő. 1932-től 1936 decemberéig

mánypártot. Marton már az 1918–1919-es forradalmak idején Gömbös hű munkatársa volt, együtt szervezték a Magyar Országos Véderő Egyletet, majd a Fajvédő Pártot is. A Nemzeti Egység Pártja átszervezésével és működésével kapcsolatos iratok jelentős részét ő fogalmazta. A nemzetnevelés gyakorlati megvalósítására vonatkozó terveket, elképzeléseket leginkább ezekből ismerhetjük meg.

E három pártvezető nézeteinek egy koncepcióként való értelmezését több tényező is alátámasztja. Ilyen a közöttük fennálló szoros bizalmi viszony és tartós munkakapcsolat, a közös eszmei gyökerek és tapasztalatok, valamint az a speciális helyzet, hogy Gömbös miniszterelnökként tervei közül sok mindent nem mondhatott ki nyíltan, mert az a kormányzó vagy a parlamentben 1935-ig túlsúlyban lévő Bethlen-hívek ellenkezését váltotta volna ki. Emiatt a kormányfő Martont és Beldit saját hívei felé „szócsőként” is használta. „Mindezek alapján nincs okunk kételkedni abban, hogy Béli és Marton nézetei, tettei Gömbös törekvéseit is tükrözik.” – állítja Vonyó József.³⁰⁷

Béli Béla a „nemzetirányítás” szükségességét azzal az elvvel magyarázta, hogy a nemzetek alapvető és legfontosabb tulajdonsága a „folytonos fejlődés, a tökéletesedés vágya”.³⁰⁸ Ennek a fejlődésnek az irányát a történelmi szituáció határozza meg, a Béli által is használt kifejezéssel élve, az uralkodó „korszellem” az, amelyhez a nemzeteknek mindenkor igazodniuk kell, hogy életkörülményeik az adott helyzetben az optimális szintet elérjék. Vagyis minden „korszellemhez” társul egy sajátos „életforma” – politikai, gazdasági, társadalmi rend.³⁰⁹ A „korszellem” időről időre bekövetkező változása értelemszerűen az állami intézményrendszer (az életforma) megváltoztatását követeli, ami természetesen nem egyszerű, nem könnyen keresztülvihető feladat, mert a megszokott, gyakran tisztelet által övezett régi rend átalakítása többnyire ellenállásba ütközik. Béli szerint ez a folyamat akár fizikai erőszakhoz, forradalmakhoz is vezet-

a NEP ügyvezető főtitkára, a pártszervezés irányítója. Gömbös halála után a kormánypárt szerkezetének gyökeres átalakítására került sor, megszűnt az ügyvezető főtitkári poszt, Marton (tényleges jogkör nélküli) alelnök lett és teljesen elszigetelődött a párton belül. Ahogy Gömbös hívei közül sokan, Marton is a szélsőjobb felé tolódott, a második világháború végén szerepet vállalt a nyilas uralom megszervezésében, majd velük együtt menekült nyugatra, Ausztriába. VONYÓ 1998. 18, KENYERES 1981, BORBÁNDI 1997.

³⁰⁷ VONYÓ 2012. 145–146.

³⁰⁸ BÉLDI 1935. 3.

³⁰⁹ „...a nemzet mindenkori életformája nem egyéb, mint az uralkodó korszellemmel konformis intézmények és berendezkedések rendszere.” BÉLDI 1935. 4.

het.³¹⁰ A változás azonban mindenképpen bekövetkezik, az új „korszellem” előbb-utóbb kikényszeríti azt. Ha azonban a nemzet élén bölcs és előrelátó férfi áll, aki megérzi, előre látja a fejlődés irányát és a küszöbön álló korszakváltást, ez lehetőséget jelent a kataklizmák elkerülésére. Vezetésével ugyanis lehetőség nyílik az áttérés tudatos, tervszerű előkészítésére, a társadalom módszeres felkészítésére.

„A nemzetirányításnak tehát a nemzetet a mindenkori korszellem *intézményes* befogadására, vagyis új életforma átvételére tervszerűen elő kell készítenie.”³¹¹

Az, hogy egy nemzet képes erre a tudatos áttérésre, egyrészt fejlettségének bizonyítéka, másrészt vezetőjének érdemeit dicséri. Viszont, aki nem képes erre, komoly hátrányba kerül a többi nemzethez képest. Mindezek alapján Béldi így definiálja e fogalmat:

„...a nemzetirányítás a központi hatalom által végzett azt a tervszerű munkát jelenti, amelynek *célja* az, hogy a nemzet mindig a legkisebb áldozattal, a leggyengébb átmeneti zavarok árán, tehát fejlődésében vissza nem esve, térhessen át új életformájára.”³¹²

Béldi történelmi példákkal is alátámasztja elméletét. Elsőként a magyar államalapító királyt, Szent Istvánt hozza föl, aki „az ázsiai pogány közszellemnek az újonnan kialakult keresztény korszellemmel való felváltásáról, vagyis a nemzetnek új életformára való áttéréséről gondoskodott”.³¹³ De negatív példát is felmutat: a „korszellemhez” való igazodás volt az 1848–49-es magyar forradalom és szabadságharc is, amikor épp a liberalizmus „korszellemét” vettük át, s mivel az nem volt kellőképpen előkészítve, forradalomba, majd háborúba torkollott. A példákat sorjázva arra jut, hogy „a tényleges életforma-változást megelőzi egy bizonyos lelki-szellemi előkészítés – a korszellem adaptálása –, csak hogy ez az elő-

³¹⁰ „Ezért az átmenetek, vagyis az az idő, amíg az új életforma nem gyökeresedik meg teljesen, rendesen kínosak, szenvedésekkel teltek. A tradícióktól való elszakadás, a megszokott szentsége elleni küzdelem rendkívül sok ellenállást jelent, ami szellemi és fizikai harcokat, forradalmakat eredményez.” BÉLDI 1935. 4.

³¹¹ Uo. 5. Kiemelés az eredetiben.

³¹² Uo. 5–6. Kiemelés az eredetiben.

³¹³ Uo. 6–7.

készítés rendszerint tervszerűtlen, nem is tudatos és csak nagyon ritkán elégséges”.³¹⁴ A jelenre nézve pedig megállapítja, hogy Európában ismét korszakváltás ideje van, amit néhány nemzet már felismert, de a magyar sajnálatos módon még nem. Megjegyzi azt is, hogy az ország helyzete, a trianoni megcsonkítottság különösen sürgetővé teszi számunkra a felzárkózást, különben „lemaradunk a népek versenyében, amelyben pedig *most az élet a tét*”.³¹⁵ Az idő azért is sürget, mert ha lemaradunk, nem lesz időnk arra, hogy az új életformát kellően „megemésztve,” a magyar sajátosságokhoz hozzáidomítva vezessük be, hanem kapkodva kell majd külföldi mintákat importálnunk, ami a nemzet organikus fejlődése helyett deformációkat okoz – ahogy történt ez a liberalizmus korszakában is.³¹⁶ Ez a toposz a 19. század óta jelen volt az európai nemzet- és nemzetkarakterológiai diskurzusokban. E szerint az adaptáció során meg kell találni a nemzet karakterének megfelelő (intézményi) formákat. Különösen a közép és kelet-európai félperiférián, periférián elhelyezkedő társadalmakban (de például a német területeken is) tartották veszélyesnek a külföldi minták doktriner átvételét, melyek nem szerves fejlődési folyamatok során kialakult, a nemzet jelleméhez illeszkedő, hanem attól idegen, hosszú távon zavart okozó társadalmi-politikai struktúrákhoz vezetnek. Az idegen hatások ugyanis – e nézetek szerint –, ha nincsenek kellőképpen integrálva, torzítják, deformálják a nemzet karakterét és fejlődését.³¹⁷ Tovább követve Béldi gondolatmenetét, a

*„nemzetirányítás eszköze egy szóban összefoglalva: a propaganda. A propaganda látszólag rendkívül differenciált, végeredményben azonban csak a kivitelezési eszközök lehetnek – természetsszerűleg – különbözők. Maga a propaganda egyetlen lényeges tartalmi elemmel bír és ez: a nevelés.”*³¹⁸

Béldi előbb az iskolai nevelés kapcsán, majd az iskolán kívüli nevelés vonatkozásában beszélt a nemzetnevelésről. Ez utóbbival kapcsolatban megállapította, hogy „az iskolán kívüli nemzetnevelés feladata *ma* majdnem

³¹⁴ BÉLDI 1935. 7.

³¹⁵ Uo. 9. Kiemelés az eredetiben.

³¹⁶ Uo. 9.

³¹⁷ Lásd erről TRENCSENYI 2011; GYURGYÁK 2007.

³¹⁸ BÉLDI 1935. 10–13. Kiemelések az eredetiben.

a nemzetirányítás egész jelentőségét magában foglalja!”³¹⁹ A nemzetirányítás és a nemzetnevelés Béldi értelmezésében tehát csaknem szinonim fogalmak, a nemzetirányítás lényegében a nemzetnevelés tervszerű végrehajtását jelenti.

Béldi iskolai nemzetnevelésről kifejtett gondolatai meglehetősen topikusak, általánosak és elnagyoltak. Érdemi koncepcióról valójában nem beszélhetünk, inkább csak ötleteket vet fel, valamiféle alapértékek rögzítése mellett. Mindenekelőtt megállapítja, hogy eddigi közoktatásunk – Hóman intézkedéseit megelőzően – nem fordított gondot a nemzetnevelésre. Hibaként rója fel, hogy a nevelés helyett az oktatás, az ismeretátadás volt előtérben, s ha meg is valósult valamiféle nevelés, az erősen individuális jellegű volt. Mindezek nem segítették elő azt, hogy a növendékek beilleszkedjenek a nemzeti közösségbe. Az egyéni (individuális) nevelésről megállapítja, hogy az csak alapot, kiindulópontot jelenthet a „szolidáris” nevelés felé. Egyén és közösség viszonyát, ezzel együtt az individuális és a társadalmi nevelés viszonyát Béldi így határozza meg:

„...a nevelés ne legyen sablónos, ne legyen az egyéniséget elnyomó drill, hanem – éppen a szolidaritás fogalmából fakadóan – az egyéni képességeket igenis feltáró, de a közösség szolgálatába állító nevelőmunka.”³²⁰

A kitűzött cél tehát kettős: az egyéniség fejlesztése a közösség érdekében. Béldi nem tartja szükségesnek hangsúlyozni egyén és közösség kapcsolatában a kölcsönös egymásrautaltságot. Teljesen természetesnek veszi, hogy az egyén kibontakozásának egyetlen értelme a közösség szolgálata, ezért két dologra kell megtanítani a diákokat. Az egyik, hogy tehetségük szerint a lehető legtöbb ismeretet és képességet szerezzék meg, a másik: tekintsek magától értetődőnek, hogy ennek legfőbb célja a nemzet javára végzett munka.

„A helyes nevelés tehát az egyén szolidáris, közösségi ösztönét és azon túl: öntudatát van hivatva kifejleszteni. Nem a régi iskola primadonakultuszát, a szemüveges és köhögős jótanulót, hanem a szolidárisan érző és gondolkodó, a közösségi érdeknek magát alárendelni tudó, nem übermenschi allűrökkel mások legázolására beállított, hanem a kollek-

³¹⁹ BÉLDI 1935. 21. Kiemelés az eredetiben.

³²⁰ Uo. 14.

tív fegyelmet magától értetődőnek tartó, testben és lélekben egyaránt egészséges fiatal magyart.”³²¹

A gúnyos megjegyzések a liberális szellemiségű oktatás kritikájának ágyaznak meg. E tekintetben szerzőnk nem tesz különbséget a világháború előtti oktatási rendszer és a klebelsbergi közoktatáspolitikája között. A szolidáris, a magát a közösségnek alárendelő, fegyelmezett, egészséges fiatal magyar alakja pedig már határozottan a gömbösi „új ember” ideálját idézi elénk, aki majd megvalósítja a „jövő nagy feladatait”.³²² Erre kell felkészítenie a tanítás tartalmának és módjának is.

A tartalom tekintetében Béli (a korábban vizsgált „nemzetnevelőkhöz” hasonlóan) szintén azt emeli ki, hogy nemcsak új tantárgyak bevezetéséről van szó, hanem minden meglévő tárgy szellemiségét át kell formálni a nemzetnevelés igényei szerint. Ennek lényege pedig: „a szolidáris felfogás hirdetése”. Mit ért ez alatt?

„... minden tantárgyat úgy kell tanítani [...], hogy a tudományok gazdag példatára logikusan kialakítsa benne a közösségi érdek érvényesülésének szükségét és a szolidaritás, az egység roppant erejének tudatát, egyszóval azt az egységes teremtő magyar közszellemet, amelyet évszázadok óta hiába sóvárog a magyarság.”³²³

Néhány konkrét példát is felhoz az egyes tantárgyak esetében, de különösebb útmutatást nem ad, csupán az irányelvet rögzíti. A fizika és a kémia például azért alkalmasak az „egység nagy erejének bizonyítására”, mert alapvetően szintetizáló tudományok. A történelem kapcsán például fontos

„kiemelni azokat a periódusokat, amelyekben – az egység megteremtése következtében – nagy volt a nemzet és megfordítva: a széthúzás évein demonstrálni az elgyengülés szükségszerű bekövetkeztét – [ez] a törté-

³²¹ BÉLDI 1935. 13–14. Kiemelés az eredetiben.

³²² Vagyis Gömbös irányításával az új korszakhoz igazodó, új állami életforma kialakítását. „... a nemzetnevelésnél arról van szó, hogy egységes nemzetszemlélet nyújtásával a fiatal lelkeket előkészítsük a jövő nagy feladataira, amelyek őket, mint a nemzet tagjait veszik majd igénybe...” BÉLDI 1935. 14–15.

³²³ BÉLDI 1935. 16. A szolidaritás és a nemzeti egység együttes kifejezésére Béli saját kifejezést is alkotott: a „szolidáris nacionalizmus” kedvelt szófordulatává vált. Tartalmi kifejtését a *Függetlenség* 1935. február 26-i számában közölt *Szolidáris nacionalizmus* című írásában publikálta.

nelemnek olyan tanítása, ami leginkább megfelel a nemzetirányítás szempontjából a jövőre felkészülő fiatal magyar lelkek kollektív formálására.”³²⁴

Béldi pontosan szintén meg nem nevezett új tantárgyak bevezetését is sürgette, melyek nevelő hatása az egységes közszellem kialakítását segíti. Elsősorban olyan gyakorlati tárgyakét, melyek a közösségben végzett munka tapasztalatát nyújthatják. „Ezekkel a gyakorlati munkaközösségekkel már a legkisebb gyereket is – szinte már az óvodában – rá lehet szoktatni a szolidáris gondolkodás és érzés alapelemeire és a szolidaritás tennivalóira.”³²⁵ Ez az elképzelés emlékeztet a századforduló óta divatos munkaiskolák rendszerére, számos nemzetneveléssel foglalkozó (elsősorban külföldi) szakember alapozza nevelési koncepcióját a munkára, munkával történő nevelésre.³²⁶

Az iskolai nemzetnevelés súlypontját Béldi az elemire és a középiskola alsó négy osztályára helyezte, mivel ezekben fordul meg a legtöbb tanuló – ez lenne tehát a nevelőmunka „kvantitatív” része. A gimnázium felső négy osztályában és a felsőoktatásban már a „kvalitatív” nemzetnevelés következik, ennek ismérveit azonban a szerző nem fejtette ki.³²⁷

„Az iskolai nevelés – bármennyire hatásos is – csak évtizedek múltán érezteti igazán hatását [...] addig (de azután is, a nemzetirányítás foly-

³²⁴ BÉLDI 1935. 15. Kiemelés az eredetiben. Meg kell jegyeznünk, hogy Béldi ezzel a követeléssel nyílt kapukat döngetett. A klebelsbergi középiskolai reform (1924) után kiadott új történelemtantervekben ez a szemlélet messzemenően érvényesült. Kornis Gyula, aki a történelem tantervek és utasítások kidolgozásának szellemi atyja volt, maga is hasonló elveket fogalmazott meg a történelemtanítással kapcsolatban. Az egyes évfolyamok tananyagát például úgy rendezték el, hogy az év elejére mindig egy hanyatlónak tekintett kor, – pl. a középkori intézményrendszerek felbomlása –, az év végére pedig egy kibontakozó új, stabilnak és követendőnek tekintett rend bemutatása – pl. a felvilágosult abszolutizmus – kerüljön. A hanyatlás–rendetlenség kontra virágzás–stabilitás–rend ellentétpárok legfontosabb megkülönböztető jegyét éppen a társadalmi egység megléte avagy hiánya, Kornis fogalomhasználatával élve: univerzális vagy individuális volta jelentette. KORNIS 1928. 104–123. Lásd még: UNGER 1976. 147–148. Az univerzális, egységesnek tekintett korszakokat tendenciózusan pozitív színben tűntették fel, követendő példaként állították a diákok elé (és nagyobb terjedelemben is tárgyalták), míg az individuális, megosztott korokat egyértelmű bírálattal illették a kor tankönyvei. Lásd erről bővebben: GÖZSY–DÉVÉNYI 2011. és GÖZSY–DÉVÉNYI 2013.

³²⁵ BÉLDI 1935. 17. Kiemelés az eredetiben.

³²⁶ Ennek legtipikusabb példái Kerschensteiner munkaiskolái.

³²⁷ BÉLDI 1935. 20.

tonossága érdekében) **szükség van az iskolán kívüli – nem népművelés, hanem – nemzetnevelés egészen más alapokon való megszervezésére.**³²⁸

A NEP propagandaosztályának vezetője (a nemzetirányítás, illetve a jelen szempontjából) a gyermekek nevelésénél sokkal fontosabbnak tartotta a felnőtt generáció „átgyúrását az új közszellem követelményeinek megfelelően”. Az iskolán kívüli nemzetnevelés felé irányuló kitüntetett figyelmét mutatja az is, hogy cikkében az iskolai nevelésnél jóval hangsúlyosabban és konkrétabban foglalkozik vele. Béldi szerint a társadalom jelentős részének gondolkodását a régi, liberális korszak hatja át, s a régi beidegződéseket, szokásokat, a kiforrott világnézetet nehéz átformálni.³²⁹ Az eredményesség érdekében a munkát két „fázisra” osztja. Az első, egy „negatív fázis,” ebben tervszerűen támadás alá kell venni a régi, liberális „korszakleletet”. Béldi szerint ez annyira nem is nehéz feladat, hiszen az már magától is roskadozik és számtalan irányból érik régóta támadások.³³⁰ „A negatív munkát, a tüzéségi előkészítést nyomon követheti azután a *pozitív fázis*.” Ez is két lépésből áll, az első, „*belevinni az ideológiát a köztudatba*,” a második pedig az ennek során elért eredmények rögzítése, hosszú távú fenntartása. Ennek eszköze: a „*Nevelés, nevelés, nevelés!*”³³¹ Az eredményesen elvégzett negatív, majd pozitív nemzetnevelési feladatokat követheti az új közszellemhez igazodó új (szociális, kulturális, gazdasági stb.) intézményrendszer kiépítése, vagyis Gömbös politikai céljainak keresztülvitele.

Az iskolán kívüli nemzetnevelés alatt Béldi alapvetően a felnőttnevelést értette. Ennek már a századfordulón kialakultak a hagyományai Magyarországon, például a különféle szabadoktatási intézmények, amelyek elsősorban a munkásmozgalomhoz, illetve az egyházakhoz kötődtek. A népművelésben a háború után az állam igyekezett egyre nagyobb szerepet vállalni, például a kötelező (elméleti) leveletoztatás révén, vagy az 1922-ben, törvényhatósági szinten felállított Iskolánkívüli Népművelési Bizott-

³²⁸ BÉLDI 1935. 20. Kiemelés az eredetiben.

³²⁹ Uo. 20–21.

³³⁰ Bédi a két világháború közötti, de főleg a forradalmak utáni általános liberalizmusellenes közhangulatra utal, amiről már több helyütt szó esett.

³³¹ BÉLDI 1935. 29–30. Kiemelések az eredetiben.

ságok útján, melyek a VKM útmutatásai szerint szerveztek felnőttek számára ismeretterjesztő előadásokat, tanfolyamokat, továbbképzéseket.³³²

Béldi az állami népművelést egészen új alapokra helyezte volna, hogy az „elég erőt, elég egészséget, átütő, mozgékony, harcosszellemet” reprezentáljon.³³³ A munka megfelelő irányítása érdekében egy önálló szerv, az Országos Iskolánkívüli Nemzetnevelési Tanács (OINT) felállítását szorgalmazta. Az OINT a tervek szerint egy centralizált, az egész országra kiterjedő hatáskörű, állami (hatósági) feladatokat ellátó és állami finanszírozású szerv lett volna, szemben az Iskolánkívüli Népművelési Bizottságokkal, amelyek finanszírozása a vármegyéktől függött. Béldi szerint az OINT-nak „egyrészt az iskolánkívüli nemzetnevelés szellemi feladatainak kidolgozását, másrészt az egész iskolánkívüli nemzetnevelés megszervezését és működtetését, végül pedig ellenőrzését kell feladatul adni”.³³⁴ Ettől a szervtől várta azt is, hogy az általa „egyéb” kategóriába sorolt nemzetnevelő eszközök, mint például a sajtó, az irodalom, a színház, a film stb. hatékony bevonását is megtervezze és elvégezze.³³⁵

Nincs nyoma annak, hogy felállt volna az Országos Iskolánkívüli Nemzetnevelési Tanács, bár az 1935. októberében kiadott, a Gömbös-kormány első három esztendejének munkásságát bemutató és értékelő propaganda-füzetben, az ún. „Kék könyvben”, a jövőre vonatkozó célok között a VKM programjában szerepelt az „iskolán kívüli népművelés intézményes megszervezése” is.³³⁶

Szintén nem jött létre a Béldi által javasolt másik szerv, az Országos Propaganda Hivatal (OPH) sem. A beszédes nevű intézményt Béldi közvetlenül a kultuszminiszter alá rendelte volna, „tekintettel arra, hogy

³³² Létrehozásukról és működésük rendjéről az 132.243/1922. VKM. sz. rendelet intézkedett.

³³³ Itt csak röviden utalunk arra, hogy 1933-ban Hóman igen részletes utasítást adott ki az Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok számára a nemzetnevelés szempontjainak érvényesítéséről. Úgy tűnik, a NEP propaganda-főnöke 1935-ben nem értékelte sikeresnek ezt a próbálkozást... bővebben lásd: „Az iskolánkívüli nemzetnevelés Hóman Bálint kultúrpolitikájában” című fejezetet! (A magyar királyi vallás és közoktatásügyi miniszter 76.800/1933. VII. a. számú rendelete az *iskolánkívüli népművelés újabb irányelvei tárgyában*. HK 1933. 32–35.)

³³⁴ BÉLDI 1935. 21–22.

³³⁵ Uo. 24.

³³⁶ GÖMBÖS 1935. 95. Hóman feljegyzései között szintén találhatók erre vonatkozó tervek, a VKM 1937-es programtervében. (A Gömbös-kormány reformprogramja. OSZK Kt Fond 15/86.)

a nemzetirányítás munkájának messze legfontosabb és terjedelem szempontjából is legnagyobb része a kultusztárcához tartozik”.³³⁷ Az Országos Propaganda Hivatal lett volna az a szerv, amely a nemzetirányítás nagy feladatát teljes körűen átfogja, tervezi, irányítja és felügyeli, biztosítva a munka elvi egységét. Hatásköre kiterjedt volna minden olyan tevékenységre, amely „lényegénél, vagy megjelenési formájánál fogva olyan propagatív munkát végez, amely a korszellem helyes, vagy helytelen átültetését befolyásolhatja”.³³⁸ Az OPH eredményes munkája érdekében Béldi különösen fontosnak tartotta, hogy az új szerv a lehető legszélesebb hatáskörű és erősen centralizált legyen. Nem világos azonban a két szervezet viszonya és hatásköri elkülönülése.

Az állam által szervezett és irányított iskolai és iskolán kívüli nemzetnevelés mellett Béldi szerint egy további nagy és rendkívül fontos terület a társadalom „önnevelő tevékenysége”. Az állam által irányított tevékenység

„nem elég, sőt mondhatni: csupán a nemzetnevelés kisebb, bár kétségtelenül igen jelentős, mert sok tekintetben koercitív³³⁹ jellegű részét teszi. Ha azonban az állami nevelőtevékenység mellett nem szervezzük meg *a társadalom önnevelő tevékenységét* is, akkor a nemzetnevelés egy jól, vagy kevésbé jól sikerült hivatalos akció fog maradni, amelynek kétségtelenül nagy hatása lehet, de nem eredményezhet egy olyan gyökeres, a legkisebb nüanszt is megragadó és átalakító hatást, mint ha a nevelő munkába maga az érdekelt társadalom, a maga öntevékenysége által bekapcsolódik. A nemzetnevelés nagy feladatai számára elő kell készíteni a nemzet lelki készségét. A nevelést nemzeti feladattá kell tenni, bele kell kapcsolni abba a közösség erejét, a nemzeti fejlődés ösztönét.”³⁴⁰

Béldi elvárásai szerint a társadalom, a nemzet minden tevékenységének, legyen az kulturális, jóléti, gazdasági, politikai vagy más egyéb természetű, az önnevelést kell szolgálnia, ami által az „új szolidáris korszellem” realitást nyer. A nemzetnek olyan feladatokat kell adni, amely „által a kívánt nevelő munkát önmaga végzi el”, a társadalom „önnevelését” pedig felülről kell megszervezni, hiszen ez „éppen úgy megkívánja a maga haditervét”, sőt szervezetét, mint az állami feladatok. Némi ellentmondás lát-

³³⁷ BÉLDI 1935. 32.

³³⁸ Uo. 32.

³³⁹ koercitív (helyesen: koercitív): kényszerítő

³⁴⁰ BÉLDI 1935. 25–26. Kiemelés az eredetiben

szik abban, hogy Béldi a társadalom önnevelését egyfelől annak autonóm erőitől várta, másfelől csak egy különösen erős, jól szervezett, centralizált irányítás mellett tartotta működőképességnek.³⁴¹

A NEP propagandaosztályának vezetője a fenti gondolatmenet után végül arra a következtetésre jut, hogy „erre a feladatra egyedül a Nemzeti Egység szervezetei lehetnek alkalmasak”. Méghozzá azért, mert a párt már szinte minden településen rendelkezik egységes szellemű, hatékony és centralizált rendszerben működő szervezettel. Ezek helyi vezetői a lokális elitből kerültek ki, elhivatottak, jó vezetők, és „át vannak hatva a vágytól, hogy azt a szolidáris szemléletet, amelyet maga a Nemzeti Egység ideológiája reprezentál, átvéve és asszimilálva átadják annak a közösségnek, amelynek életében szerepet, még pedig vezető szerepet visznek”.³⁴²

A nemzetnevelő munka, a társadalom önnevelő tevékenységének szervezése kulturális, jóléti, gazdasági, politikai stb. téren, amit Béldi 1935 nyarán kíváncsisággal terjesztett elő, ekkor már megfogalmazódott a Nemzeti Egység Pártja szervezeteiben is. Béldi közvetlen munkatársa, Marton Béla főtitkár alig két hónappal később adta ki az erre vonatkozó részletes utasításokat, de a munka tudatos és célirányos előkészítése legkésőbb 1934 derekán elkezdődött.³⁴³ Az iskolai nemzetneveléssel kapcsolatos irányelvek lényegében szintén egy már „futó projekt” alátámasztását szolgálhatták, hiszen a cikk megjelenésének idején már megszületett az új középiskolai törvény³⁴⁴ (bár a hozzá kapcsolódó tantervek és a nemzetnevelés szempontjából talán még fontosabb utasítások még vártak magukra), és ami még lényegesebb, a tanügyigazgatási reform³⁴⁵ is. Ezek a főbb vonalakban összhangban álltak a Béldi által közölt elvárásokkal.³⁴⁶

Béldi nemzetnevelés-koncepciója annak három fő területét különböztette meg: iskolai, iskolán kívüli állami szervezésű, és iskolán kívüli „ön-szerveződő” területeket. Úgy tűnik, ez utóbbi kategóriát Béldi a közvélemény megnyerése érdekében alkotta meg a Nemzeti Egység Pártja berkeiben 1935 folyamán meginduló, nagyarányú „társadalomszervező-nemzetnevelő” tevékenységhez. Sőt, megkockáztathatjuk azt is, hogy éppen ez volt a cikksorozat megjelentetésének valódi és legfőbb célja.

³⁴¹ BÉLDI 1935. 25–27.

³⁴² BÉLDI 1935. 27.

³⁴³ VONYÓ 1998. 30, 33b, 36, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49. dokumentumok

³⁴⁴ 1934. évi XI. tc. a középiskoláról.

³⁴⁵ 1935. évi VI. tc. a közoktatásügyi igazgatásról.

³⁴⁶ Lásd ezekről: „A nemzetnevelés Hóman Bálint oktatáspolitikájában” című fejezetet!

Kísérletek a nemzet nevelésére

A sajtó

„Teljesen lehetetlen, sőt egyenesen felháborító állapotnak tartom, hogy nekem nincsen sajtóm [...] Ez mindenképpen tarthatatlan állapot, ennek meg kell szűnnie, mert amíg ez meg nem szűnik, addig én fél kézzel sem tudok dolgozni.”³⁴⁷

Gömbös Gyula miniszterelnöki kinevezése után, frissen kinevezett sajtófőnökéhez intézett szavai jól érzékeltetik a kormányfő médiával kapcsolatos álláspontját és várakozásait. Kiemelt jelentőséget tulajdonított a sajtónak mint propagandaeszköznek, a kormány politikájának népszerűsítése, a közvélemény megnyerése és ideológiai nevelése, a „nemzeti egység” megteremtése, vagyis a nemzetnevelés szempontjából is.³⁴⁸ Ahogy arról már szó esett, Gömbösék nemzetnevelési koncepciója kevésbé volt tartalomorientált, sokkal inkább célra irányuló. Ezért a következőkben e közelebbről meg nem határozott tartalom terjesztésének eszközeit, módjait és célját vizsgálva a forma, az eszközök, a kommunikációs csatornák kiépítésének, ellenőrzésének, irányításának módjára koncentrálok.

Gömbös a sajtóban fontos, sőt nélkülözhetetlen hatalmi instrumentumot látott. Ezért kormányra kerülésekor azonnal megkezdte a kormánypárti sajtó átformálását, illetve megteremtését, melyben két leghűségesebb és legközvetlenebb bizalmasa, Antal István, a Miniszterelnökség sajtóosztályának vezetője és Marton Béla, a NEP ügyvezető főtitkára volt segítségére. Gömbös sajtófőnökének adott instrukciói szerint:

„A sajtófőnökségnek egy állandóan talpon álló, mozgásban lévő, éber és aktív harci szervnek kell lennie”, gondoskodnia kell „a modern érte-

³⁴⁷ ANTAL 2004b 250. Antal István, Gömbös régi bizalmasa, a Miniszterelnökség sajtóosztályának vezetője, az 1960-as években az MTA Történettudományi Intézete megbízásából készítette el részletes emlékiratait a Gömbös-kormányban betöltött szerepéről. Terjedelmi okok miatt a szövegnek csak mintegy fele jelent meg 2004-ben, Gergely Jenő szerkesztésében (ANTAL 2004a). A sajtóra vonatkozó egyes részleteket Gergely a *Múltunk* hasábjain közölte, szintén 2004-ben (ANTAL 2004b).

³⁴⁸ VONYÓ 2018. 330–335.

leben vett politikai propaganda állandó, folytonos és erőteljes üzemen tartásáról.”³⁴⁹

A Bethlent támogató, addig kormánypártinak számító lapok egy részét, mindenekelőtt a *Budapesti Hírlapot* kormányra kerülése után saját politikája szolgálatába állította,³⁵⁰ valamint új orgánumokat igyekezett előtérbe helyezni, illetve létrehozni. Már 1932 decemberétől a kormánypárt új hivatalos, és a kormány félhivatalos lapja lett a *Nemzeti Figyelő* című hetilap, mely eredetileg a jobboldali társadalmi szervezeteket tömörítő Társadalmi Egyesületek Szövetsége (TESZ) lapja volt.³⁵¹ A TESZ közismerten a gömbösi politika eszközeként szolgált. A Nemzeti Egység Pártja 1933 februárjában saját napilapot hozott létre *Függetlenség* címmel (szerkesztője Hubay Kálmán). A *Függetlenség* csakhamar az ország egyik legnagyobb példányszámban megjelenő napilapja lett, 1934-re elérte a 100 ezres példányszámot.³⁵² Az állami dotációnak köszönhető rendkívül alacsony ára (4 fillér) miatt a korszakban „dömpingsajtoként” emlegették.³⁵³ Népszerűségét részben ennek, részben pedig bulváros jellegének köszönhette. Gömbös új alapítású országos politikai napilapjai voltak még az 1934-től megjelenő *Új Magyarország* és az 1936 elején életre hívott *Esti Újság*. Az *Új Magyarország* szerkesztője Milotay István volt, aki több munkatársával a Bethlent támogató, konzervatív *Magyarságot* hagyta ott Gömbös kedvéért. Az *Esti Újság* délben megjelenő bulvárlap volt, főszerkesztője szintén Hubay lett, akit Makkay János főmunkatársként segített.³⁵⁴ A kormánypárti lapok népszerűsítése és intézményes terjesztése a főispánok kötelező feladata volt.³⁵⁵

A hatékony, egységesen irányított és ellenőrzött sajtópolitika érdekében Gömbös központosította a lapok támogatására szolgáló minisztériumi sajtóalapok jelentős részét és lényegesen megemelte a miniszterelnökségi alap költségvetését (1935–1936-ban meghaladta az évi 1,7 millió pengőt).³⁵⁶ Míg korábban a szakminisztériumok saját hatáskörükben támogathattak

³⁴⁹ ANTAL 2004b. 247–248.

³⁵⁰ ERŐSS–VONYÓ 2011. 36.

³⁵¹ VONYÓ 2000. 660.; GERGELY 2001. 266.

³⁵² ANTAL 2004a. 263.

³⁵³ Antal István memoárja szerint e kifejezést ekkor alkották meg a konkurens lapok újságírói, kifejezetten a *Függetlenség* lejáratására. ANTAL 2004b. 272.

³⁵⁴ GERGELY 2001. 266.

³⁵⁵ SIPOS B. 2011. 149.; ERŐSS–VONYÓ 2011. 36.

³⁵⁶ SIPOS B. 2011. 148.

sajtótermékeket, a Gömbös-kormány alatt ezt csak a miniszterelnökségi sajtóosztály engedélyével tehették meg. Az Antal István által megfogalmazott irányelvek szerint csak olyan újság támogatható, amely a kormányzat törekvéseivel és világnézetével nem kerül szembe.³⁵⁷ A Bethlent támogató lapok (*8 Órai Újság, Magyarság*), és a katolikus Központi Sajtóvállalat (KSV) által kiadott orgánumok (például *Nemzeti Újság, Új Nemzedék*) is sorra estek a központi támogatástól.³⁵⁸ A legitimista Zichy János gróf irányítása alatt álló Központi Sajtóvállalat kiadványait Antal sikertelenül próbálta integrálni a kormánytámogató „lapcsaládba” 1935 folyamán. Sőt, akciója kontraproduktív volt, mivel az addig hagyományosan kormánytámogató KSV (igaz, 1933-tól már ellenzékből) 1936-ban egyre markánsabb kritikát gyakorolt Gömbössel és a pártszervezéssel szemben.³⁵⁹

Gömbös a sajtópolitika terén is különös gondot fordított a vidékre. Ez a legolvasottabb megyei napilapok „megszerzésében” öltött testet. A lojalitást direkt anyagi támogatással és állami megrendelésekkel biztosította. A kormánypártinak számító megyei lapok részére a miniszterelnökség sajtóosztálya (és nagy valószínűséggel időnként a NEP Országos Pártközpontja Propagandaosztálya is)³⁶⁰ hetente egy-két alkalommal úgynevezett „iránycikkeket” küldött, melyek a napi politikai kérdésekkel kapcsolatos, a kormányzat részéről elvárt állásfoglalást tartalmazták. Hogy ne derüljön fény a központi irányításra, az iránycikkeket átfogalmazva, a helyi igényekhez és viszonyokhoz igazítva kellett megjelentetni.³⁶¹

Marton Béla a NEP vármegyei titkáraitól elvárta, hogy bekapcsolódjanak a vármegye meghatározó sajtóorgánumának szerkesztésébe, így szerevezve befolyást a párt és a kormány számára. Több új vidéki hetilap indítására is sor került, melyek a Nemzeti Egység Pártja ügyét feltűnő odaadással támogatták, és a Gömbös körül alakuló vezérkultuszt szolgálták.³⁶² A vidéki sajtó teljes irányítását a Magyarországi Vidéki Lapok Országos

357 GLATZ 1988. 255.

358 ANTAL 2004b. 264.

359 Lásd erről részletesen: KLESTENITZ 2013; KLESTENITZ 2015.

360 ERŐSS–VONYÓ 2011. 37.

361 „Kíváncos fenntartani a látszatot kifelé abban a tekintetben, hogy a lap a saját meggyőződéséből írja, amit ír, nem pedig központilag uniformizálva. [...] ...a küldött iránycikkeket a lapjuk mögött álló politikai vagy világnézeti tényezők érzékenységének tekintetbevételével s olvasóik százíze szerint formálják át, mert csak ily módon lehet szolgálni a magasabb nemzeti érdekeket s a társadalmi egység gondolatát.” Antal István sajtófőnök leirata a Fejér megyei főispánhoz 1933. december 11-én. Idézi: GLATZ 1988. 238–239.

362 Pl. *Ceglédi Függelenség, Nemzeti Jövőnk*. ERŐSS–VONYÓ 2011. 38–40.

Egyesülete (MVLOE) révén kívánták megvalósítani, melynek elődje a 19. század végén jött létre és az 1930-as években 50 vidéki napilap és több mint 200 hetilap tartozott hozzá.³⁶³ 1933-ban az egyesület új alapszabályt és új vezetőséget is „kapott”. Elnöke Marton Béla, alelnöke szintén Gömbös régi híve, Kolosváry-Borcsa Mihály lett. A MVLOE új alapszabályában deklarált célok között szerepelt a nemzetnevelés munkájában oroszán-részt vállaló vidéki sajtó anyagi támogatása, és a „liberális, destruktív” fővárosi sajtó ellensúlyozása. Sokat elárul, hogy az egyesület igazgatósági ülésein rendszeresen jelen volt Antal István is, de az MVLOE a Miniszterelnökség sajtóosztálya mellett a NEP Országos Központjával is szoros együttműködést alakított ki. Ezek alapján – Gömbös vidéki sajtópolitikáját elemző írásukban – Erőss Zsolt és Vonyó József egyértelműen arra a következtetésre jutottak, hogy e három szerv segítségével a miniszterelnök a vidéki sajtó teljes gleichschaltolására tett kísérletet.³⁶⁴

Kísérletet tettek továbbá a sajtótermékek disszeminációjának ellenőrzésére, illetve ennek befolyásolására is. A NEP helyi vezetőinek havonta adatokat kellett szolgáltatniuk arról (is), hogy az egyes településeken mely lapokat hányan járatják. Ennek ismeretében kellett propagálniuk a kormánypárti lapokat, azok előfizetésére buzdítani más újságok olvasói táborát is.³⁶⁵

Az írott sajtó mellett Gömbös felismerte a modern hírközlés fontosságát is, lépéseket tett a rádió, a filmgyártás és a Magyar Távirati Iroda befolyásolására is. Ezek nagyrészt – tulajdonjogilag és irányításukat tekintve is – Kozma Miklós kezében összpontosultak, aki 1935-től maga is szerepet kapott Gömbös második kormányában, belügyminiszterként.³⁶⁶ Kozma azonban határozottan kiállt érdekeltségei és azok függetlensége mellett. A rádió kormányzati szócsőként való felhasználását több okból is ellenezte: egyrészt vallotta, hogy annak elsődleges célja a szórakoztatás. A politikai jellegű műsorok a legtöbb ember számára unalmasak, s az előfizetők számának csökkenéséhez vezetne, ha ezek nagyobb szerepet kapnának a műsorban. Másrészt rámutatott arra is, hogy jó propagan-

³⁶³ ERŐSS–VONYÓ 2011. 40–41.

³⁶⁴ Uo. 41–42.

³⁶⁵ VONYÓ 2001. 75.

³⁶⁶ Kozma még a Tanácsköztársaság idején, a Szegeden szerveződött ellenkormány környezetében ismerkedett meg Gömbössel, s igen jó kapcsolatot ápolt vele. Ez némileg megromlott, ambivalenssé vált, amikor kiderült, Gömbös – ígérete ellenére – nem tudta elérni, hogy Kozma részt vehessen már első kormányában is 1932-től.

dát csinálni nem direkt, hanem bújtatott, észrevétlen eszközökkel lehet, amit a rádió amúgy is megtesz. Kozma a nemzetnevelés feladatát azzal tartotta megvalósíthatónak, hogy egyenletesen magas színvonalon tartja a rádió műsorát, s nem engedi elburjánzani a közkedveltebb, de silány kulturális termékeket. Jól példázza ezt, hogy az 1930-as évek elején a rádió zenei vezetője Dohnányi Ernő, az irodalmi vezetője pedig Németh László volt. A Hóman és Gömbös, valamint Antal által vezetett támadásoknak a rádió, illetve Kozma Miklós ellenállt.³⁶⁷ A kormányzati politika nyílt megjelenésre a rádióban csak különleges alkalmakkor kapott lehetőséget, ilyenkor többnyire a miniszterelnök beszéde hangzott el (például: miniszterelnöki kinevezése után, kinevezése évfordulóin, vagy a lakihegyi rádióadó átadásakor).³⁶⁸

Kozma nem engedett teret a kormány befolyásának az MTI-ben sem, melynek visszamagánosítását (miután a Károlyi-kormány 1918-ban államosította) és ezzel függetlenségét éppen ő harcolta ki. Meggyőződése volt, hogy az ország külpolitikai megítélése szempontjából (is) létfontosságú a hírügynökség függetlensége és objektivitása. Emiatt rendszeres vitába bonyolódott Gömbös sajtófőnökével, aki a miniszterek beszédeit rendre erősen cenzúrázva, olykor szinte újraírva juttatta el az ügynökséghez. Kozma ugyanakkor arra is talált módot, hogy támogassa a kormányt, a kormánypárti lapok például ingyen vagy jelképes összegekért kapták a híreket.³⁶⁹

A Nemzeti Egység Mozgalma

Antal István visszaemlékezései szerint 1935 nyarán a NEP pártközpontjában, Marton Béla vezetésével megszervezték a Propaganda és Agitációs Csoportot, amely csakhamar nagyszabású propaganda-munkatervvel állt elő.³⁷⁰ A sajtófőnök e munkát Goebbels-plágiumnak minősítette, vagyis a náci propagandatechnikák közönséges lemásolásának, melyek nem élet-szerűek a hazai, parlamentáris viszonyok között. A Marton-féle tervezet az agitációs és propagandaeszközöket két fő csoportra különítette el: a propagandaeszközökre és az ideológiai oktatást szolgáló eszközök csoport-

³⁶⁷ GLATZ 1988. 185–208.; ORMOS 2000. 279–300.

³⁶⁸ A rádióbeszédék és interjúk szövegét közli Vonyó József forrásgyűjteménye. GÖMBÖS 2004. 380–385, 619–637, 639–655.

³⁶⁹ ORMOS 2000. 279–300.

³⁷⁰ Lásd erről: VONYÓ 2018. 455–456.

jára. Az előbbin belül megkülönböztetett „hallószervi” (rádió, propagandaautó), „látószervi” (sajtó, propagandakiadványok, plakátok) és közös „halló-látószervi” propagandát (hangosfilm).³⁷¹

A nemzetnevelés szempontjából a nemzeti egység ideológiáját terjesztő csatornákra vonatkozó felvetések a fontosak. Ezek között Antal a szabadegyetem létesítését, az egyetemeken ideológiai tanszékek és fakultások felállítását, a felsőfokú, a középfokú és az alsófokú oktatásban a nemzeti egység ideológiájának oktatását említi. A tervezet szerint meg kell szervezni a „sejt-oktatást”, agitátorképző iskolát kell felállítani (alsó és felső tagozattal), valamint „tagképző”, „ifjúságképző” és „nőképző” iskolákat. Ezek valószínűleg az alább tárgyalt női és ifjúsági NEP-csoportok vezetői feladataira felkészítő kurzusok lettek volna.³⁷² Mindezekből, úgy tűnik, nem sok valósult meg. A propagandaiskolák felállításának nincs nyoma, bár Marton Béla egy 1934 szeptemberében kelt körlevelében (tehát még az itt tárgyalt propagandatervezet keletkezése előtt) említette, hogy „központunk a közelmúltban megszervezte a Nemzeti Egység Országos Központi Propaganda Tanfolyamát, amelyen a résztvevők a Nemzeti Egység eszmekörét és törekvéseit érintő széleskörű tanulmányokat folytatnak”.³⁷³ Ugyanitt harangozta be Marton, egy „propaganda könyv” közeli megjelenését, mely azonban, úgy tűnik, szintén sosem került ki a nyomdából.³⁷⁴

A „nemzeti egység” rendszerének ilyen direkt terjesztése (például a köz- és felsőoktatásban) nem valósult meg, és konkrét próbálkozásokat sem ismerünk ennek bevezetésére. A korabeli magyar társadalmi-politikai viszonyok között még egy nagy fölénnyel megnyert választás után sem volt realitása annak, hogy a kormánypárt vagy a miniszterelnök által hirdetett nézeteket ily módon „hivatalos” állami ideológiává lehessen emelni. Valószínű, hogy Marton Béla propaganda-munkatervét Gömbös is életszerűtlennek, irreálisnak ítélte, s ezért nincs nyoma a megvalósításra tett kísérleteknek sem. Ez persze nem jelentette azt, hogy Gömbös (valamint Marton és Gömbös egyre nagyobb számú, és egyre komolyabb pozíciókba kerülő hívei) ne küzdöttek volna minden más elképzelhető eszközzel a „nemzeti egység” megteremtése érdekében.

³⁷¹ ANTAL 2004a. 418–419.

³⁷² Uo. 419–420.

³⁷³ *A NEP Országos Központ levele az összes szervezetekhez* (1934. szeptember). In: VONYÓ 1998. 163.

³⁷⁴ VONYÓ 1998. 163. 267. lábjegyzet

A pártszervezés megindításakor határozottan megfogalmazódott az igény, hogy a községekben, városokban működő (valóban önszerveződő) egyesületek, társadalmi szervezetek a NEP mozgalmával egyesüljenek:

„Jelenleg a községek és városok hazafiasan gondolkozó polgársága különféle egyesületekben szétagoltan éli életét. Ennek következtében erejük szétforgácsolódik. A községi szervezetek elnökei arra törekedjenek, hogy az ilyen nemes célkitűzésű alakulatok, nemzeti mozgalmunk keretében egyesüljenek és egymás működését kiegészítve, egy akarattal haladjanak közös céljaink elérésére.”³⁷⁵

Az egyesületi élet „túlburjánzása” ugyanis olyan kérdés volt, amely Gömbös szerint veszélyeztette a „nemzeti egység” megvalósulását. Az autonóm, hagyományokkal rendelkező, alulról szerveződő, ezért valóban közösségi erőt képviselő egyesületek nem illettek bele a vezér elképzeléseibe, sőt kifejezetten veszélyesnek tűnhettek akaratának feltétlen érvényesítése szempontjából. Már a Nemzeti Munkatervben is fontosnak tartotta megemlíteni ezt a problémát, beszédes módon az alkotmányjogi és közigazgatási kérdések között: „Tekintettel arra, hogy a társadalmi szervezkedés terén túltengés mutatkozik, szükségesnek tartjuk a hasonló célú társadalmi szervezetek összevonását”.³⁷⁶ Ugyanitt kimondják azt is, hogy minden egyesületnek, kivétel nélkül, a „nemzeti erők meghatványozását kell szolgálnia”.³⁷⁷

Az egyesületi élet „racionalizálásában” Gömbös kezdettől nagy szerepet szánt az 1919-ben, a jobboldali társadalmi szervezetek összefogására létrehozott Társadalmi Egyesületek Szövetségének (TESz).³⁷⁸ Ez az ernyőszervezet alkalmasnak tűnt arra, hogy az országban működő, több mint 18 000 bejegyzett szervezetet valamilyen módon a Nemzeti Egység Mozgalmába integrálja. Gömbös a TESz fontosságát jelezte azzal is, hogy miniszterelnöki kinevezése utáni első nyilvános szereplései között volt

³⁷⁵ *Részletes szervezési útmutatás a választókerületek és községek (városok) elnökei, valamint titkárai részére* (1933. január). In: VONYÓ 1998. 91. Kiemelések az eredetiben.

³⁷⁶ *Nemzeti Munkaterv* 10. pont. In: VONYÓ 1998. 41.

³⁷⁷ *Nemzeti Munkaterv* 8. pont. In: VONYÓ 1998. 41.

³⁷⁸ *Az országos ügyvezető főtitkár körlevele a helyi szervezetek vezetőihez* (1933. október 12.). In: VONYÓ 1998. 138. A TESz-ről lásd még: ANTAL 2004a. 187–193., valamint: KEREPESZKI 2011; VONYÓ 2018. 379–387.

(1932. október 8-án) a TESz székházában tett látogatás és annak erkélyéről elmondott programadó beszéd.

„Ma, amint már nem egyszer mondtam, nagy káosz van mindenfelé, az én meggyőződésem az, hogy ebből a káoszból az a nemzet menekül ki legelőször, amely befelé ható erőket gyűjt, amely megtalálja önmagát, amely rálép arra az útra, amelyet a történelem előírt számára. *Ezen az úton akarlak én titeket vezetni s azt kérem tőletek, ne kritizáljatok, hanem engedelmeskedjete!* Ne szítsatok testvérháborút, hanem olvadjon össze minden társadalmi egyesület egy nagy magyar társadalmi szervezetté, hogy erős akarattal, egy hittel és bízó reménységgel melessünk azon az úton, amely, tudom, hogy tövisek, de amelyen valamennyien elérünk a célhoz.”³⁷⁹

A TESz 1933. május 21-i közgyűlésén vezérévé is megválasztotta a miniszterelnököt. Ezzel egy időben sor került a szervezet alapszabályának módosítására, az ebben foglalt fő célkitűzés az egyöntetű nemzeti közvélemény kialakítása lett.³⁸⁰ A szervezet irányító testületébe, elnöki és társelnöki pozícióba ugyanakkor bekerült a Gömbös-kormány összes minisztere és még néhány államtitkára, valamint a NEP két legfontosabb vezetője, Marton Béla és Sztranyavszky Sándor, valamint a miniszterelnök sajtófőnöke, Antal István is. Az új alapszabály szerint az örökös díszelnöki cím Benito Mussolinié lett. A Társadalmi Egyesületek Szövetségének maga a NEP is tagja volt.³⁸¹

1933-tól a TESz szervezésében valósultak meg az ún. Nemzeti Munkahetek, amelyek célja a különféle társadalmi szervezetek, valamint az eltérő foglalkozási ágakban dolgozó állampolgárok és szervezeteik nagy találkozása, kölcsönös közeledése, tehát az egység megteremtése volt. A látványos parádékra Budapesten került sor, felvonulásokkal, szakmai kiállításokkal, bemutatókkal, kongresszusokkal, a miniszterelnök és a kormánypárt aktív közreműködésével.³⁸² A szakmánkénti demonstráció nem titkolt szándéka a hivatásrendiség, a korporatív szervezetek népszerűsítése, társadalmi támogatottságának növelése volt. A Nemzeti Munka-

³⁷⁹ GÖMBÖS 1935. 38. Kiemelés az eredetiben.

³⁸⁰ ANTAL 2004a. 189.

³⁸¹ VONYÓ 2018. 379–387.; ANTAL 2004a. 191.

³⁸² A Nemzeti Munkahetek (1933 és 1934) menetéről részletes képet ad: ANTAL 2004a. 214–223, 319–322.

hét tehát a TESz rendezvénye, de lényege a NEP programjának, illetve a kormány tevékenységének demonstratív támogatása, propagálása volt.³⁸³

Az egyesületek számának csökkentése, beolvasztásuk egy vagy több nagyobb szervezetbe, ennek ellenére nem járt sikerrel. 1934 októberében, a TESz 15. ünnepi közgyűlésén elmondott beszédében Gömbös maga ismerte ezt be. „Két éve vagyok miniszterelnök, bejelentem, hogy sajnos eddig nem sikerült még két egyesületet sem egyesíteni.”³⁸⁴ Gömbös ritkán beszélt kudarcairól. Feltehető, hogy ebben az esetben is taktikai megfontolás vezette. A miniszterelnök talán már arra kívánt célozni, hogy az ilyen irányú tevékenységét a jövőben a TESz helyett egy jóval hatékonyabb szervre, a Nemzeti Egység Pártjára (illetve Mozgalmára) kívánja alapozni.

A társadalom egységbe szervezését Béldi Béla a *Nemzetirányításban* a nemzetnevelés teendőin belül a „társadalom önnevelő tevékenységének” megszervezéseként írta le. A *Nemzetszervezésben* ugyanezt a társadalom „horizontális” megszervezésének hívta. Mindkét írásában leszögezte, hogy ez a munka a Nemzeti Egység Pártjának a feladata.

A pártszervezés során már a kezdeteknél világosan megfogalmazódott, hogy az egész országot behálózó, minden településen jelen lévő NEP nem pusztán a választópolgárok politikai tevékenységét kívánja aktivizálni és koordinálni, hanem a közélet minden színterén vezető szerepre tart igényt.³⁸⁵ Ezt már 1933 januárjában, a választókerületi és községi pártszervezetek kialakításához kiadott részletes szervezési útmutatás bevezető soraiban is deklarálta a párt vezetősége:

„Amikor [a NEP] szervezeteket létesít az ország minden részében, a pártpolitikát csak elkerülhetetlen eszköznek tekinti a Nemzeti Egység gondolatának megvalósítására és szervezeti életében a pártpolitikán túlmenően az egységes magyar társadalomnak nemzeti erőket gyűjtő, hasznos és eredményes életét kívánja biztosítani”.³⁸⁶

Ezt szolgálta például a párthelyiség – a „pártkör” ahol a tagok „társadalmi otthonra találnak” – kötelező kialakítása, amelynek egyfajta klubhelyiség

³⁸³ VONYÓ 2018. 384–387.

³⁸⁴ GÖMBÖS 2004. 618.

³⁸⁵ VONYÓ 1998. 21.

³⁸⁶ *Részletes szervezési útmutatás a választókerületek és községek (városok) elnökei, valamint titkárai részére* (1933. január). In: VONYÓ 1998. 68. Kiemelés az eredetiben.

funkciót szántak, ahová kötelező volt rádiót beszerezni, a kormánypárti sajtót és más olvasnivalókat biztosítani, programokat, szórakozási lehetőségeket szervezni. Elvárás volt, hogy ez a „klub” a helyi közélet központjává váljon. A disszeminációt szolgálta a párt helyi szervezetei mellett a női és az ifjúsági csoportok megszervezése is, bár ezek tevékenységét ekkor még nem határozták meg konkrétan.³⁸⁷

A NEP kommunikációjában kezdettől fogva inkább a mozgalmi, semmint a pártjellegű hangsúlyozták. A pártról beszélve a nyilvános megjelenéseken, de a belső pártiratokban is jellemzően inkább a mozgalom kifejezést használták (a Nemzeti Egység Mozgalma), illetve gyakran egyszerűen a Nemzeti Egység megjelölést alkalmazták, nagybetűvel szedve, az intézményi jelleg megjelenítése nélkül. Mindez logikusan fakadt Gömbös 1919 óta vallott felfogásából, hogy ti. nem híve a többpárti parlamentarizmusnak és így a pártpolitikának sem. Politikai pályafutásának legelején sem pártot, hanem mozgalmat szervezett (a MOVE-t).³⁸⁸ A NEP-pel kapcsolatban is hangoztatták, hogy

„alapvető tételünk az, hogy **a Nemzeti Egység elsősorban nem egyszerű szokásos választási pártszervezet, hanem a magyar nemzet új történelmét előkészíteni és kialakítani hivatott mozgalom.**” A Nemzeti Egység Pártja a mozgalomnak csupán „politikai szerve”.³⁸⁹

Éppen ezért a szigorúan vett párttagság, tehát a választásra jogosultak beszerzése mellett Martonék kezdettől gondot fordítottak a választásra nem jogosult pártoló tagok, a nők és a jövő választói, a 21–24 éves fiatalok beszerzésére is. A párt egyik fontos feladatát a helyi közösségek teljes körű szervezésében és irányításában látták. Ezeknek a kezdetektől megfogalmazott elvárásoknak adott konkrét programot, szervezeti keretet a pártközpont a Nemzeti Egység „társadalmi tevékenysége” elnevezésű program meghirdetésével.³⁹⁰ Ennek előkészítése a Martontól megszokott alapossággal történt. 1934 nyarán minden községben és városban fel-

³⁸⁷ *Részletes szervezési útmutatás a választókerületek és községek (városok) elnökei, valamint titkárai részére* (1933. január). In: VONYÓ 1998. 83.

³⁸⁸ VONYÓ 2018. 12–132, 356–358.

³⁸⁹ *Az országos központ körlevele az összes szervezetekhez* (1934. június). In: VONYÓ 1998. 152. Kiemelés az eredetiben.

³⁹⁰ Lásd erről: VONYÓ 2018. 446–455.

mérést készítettek az ott működő társadalmi szervezetekről. A felmérés célja a kiküldött kérdőívek szerint: „egy új, széles körű propaganda-tevékenység számára tájékoztató adatokat nyerni”.³⁹¹ Ez, a nyomtatvány egy lábjegyzetében közölt információ egyértelműen mutatja, hogy az alábbiakban részletesen is tárgyalt nagyarányú társadalomszervező tevékenység, ami „a nemzetnevelés nem állami feladatait”, a társadalom „önnevelő tevékenységének” megszervezését volt hivatva megvalósítani a Nemzeti Egység szervezetei által, Gömbös és a pártvezetés számára elsősorban propagandamunka volt.

Az említett kérdőíveken a településen működő összes egyesületről, olvasókörről, dalárdáról, stb. részletes adatokat kért be a pártközpont annak taglétszámára, vezetőire és azok pártállására, tevékenységére, helyi befolyására vonatkozóan. De minden esetben be kellett mutatni azt is, milyen viszonyban vannak a Nemzeti Egység szervezeteivel/vezetőivel az egyes társadalmi egyesületek (támogatja, ellenzi, közömbös), vezetőik/tagjaik között vannak-e NEP tagok, miként lehetne a Nemzeti Egység gondolatának megnyerni az egyesületet, illetve mikor lesz legközelebb tisztújítása...³⁹² Javaslatokat is vártak arra vonatkozóan, hogy kik lehetnek alkalmasak a helyi propaganda vezetői, kulturális vezetői, jóléti vezetői, gazdasági vezetői és sportvezetői posztokra. A helyi pártszervek ehhez útmutatást is kaptak: a vezetőknek nagyjából milyen tevékenysége, mennyi munkája lesz, milyen habitusú ember szükséges a munkához stb.³⁹³

A Nemzeti Egység ambiciózus nemzetnevelő, társadalomszervező, végző soron propagandatevékenységét 1935 őszén hirdette meg az Országos Központ vezetője, Marton Béla. Ezt megelőzően, 1935 júliusában körlevélben jelezték a helyi szervezeteknek, hogy a „politikai békeidőben” milyen tevékenységeket várnak majd el.

„A Nemzeti Egység gondolatvilágának megfelelően a szervezetek nemcsak a választás előtt és alatt, hanem az úgynevezett »politikai békeidőben« is fokozott mértékben kell munkálkodniuk, hogy a Nemzeti Egység Pártja és annak Vezére: Gömbös Gyula által a Nemzeti Munkatervben kitűzött feladatokat minél hamarabb és minél eredményesebben meg-

³⁹¹ *Az Országos Központ körlevele az összes szervezetekhez* (1934. szeptember), melléklet. In: VONYÓ 1998. 170.

³⁹² Uo. 168–169.

³⁹³ Uo. 170.

valósíthassák. **Ezek a feladatok felölelik az egész magyar életet.** A község (város) jóléti munkájának megszervezése a társadalmi öntevékenység alapján; a népművelési szükségletek kielégítésének előmozdítása az iskolán kívüli népművelési tevékenységgel karöltve; a Nemzeti Egység életműködésével kapcsolatos mindennemű előkészítő, hatást fokozó és eredményt rögzítő propaganda ellátása; az ifjúság egészséges nemzetszemléletének kialakítása, ez alapon való megszervezése és ezáltal az utánpótlás, a jövő biztosítása; a szervezetünkbe tömörített ifjúság foglalkoztatása szellemi, erkölcsi és fizikai tekintetben egyaránt és ezzel előkészítése a nagy nemzeti kötelességek öntudatos vállalására; a nők nagy szociális erejének gyümölcsöztetése a szervezet keretein belül – mindmegannyi **megvalósítandó feladata a Nemzeti Egység helyi szervezeteinek.**³⁹⁴

A megvalósításra a pártközpont 1935 októberében adta meg a jelet. A helyi szervezeteknek részletes útmutatásokat (ezek külön kis füzetek formájában jelentek meg) juttattak el a Nemzeti Egység „társadalmi tevékenysége” (a kezdetben „kulturtevékenység” néven indított akció végleges neve „társadalmi tevékenységre” módosult) előkészítésére, megszervezésére és működtetésére vonatkozóan. A községi szervek számára kötelezővé tették a sok helyen már meglévő, jóléti tevékenységet végző női, illetve a testedzési és utánpótlás-nevelő feladatokat ellátó ifjúsági csoport mellett a gazdasági csoport, a kulturális tevékenységet folytató népművelési csoport és a nemzeti egység ideológiáját terjesztő propagandacsoport megszervezését is.³⁹⁵

Fontos leszögeznünk, hogy ezeknek a megszervezése, és főleg a tényleges működése nem, illetve csak nagyon kis mértékben valósult meg. A társadalmi csoportokról a szervezési útmutatók alapján itt adott ismeretek nem egy tényleges, hanem egy Gömbös által áhított mozgalom képét mutatják meg.

Az összes csoport számára a szervezési útmutatókban deklarált cél volt, hogy a hasonló típusú helyi egyesületeket be kell olvasztani, vagy fel kell számolni, hogy minden társadalmi kezdeményezés, tevékeny-

³⁹⁴ A NEP Országos Központjának körlevele az összes szervezetekhez (1935. július). In: VONYÓ 1998. 243. Kiemelések az eredetiben.

³⁹⁵ A NEP Országos Központjának körlevele az összes szervezetekhez (1935. október). In: VONYÓ 1998. 250.

ség kizárólag a Nemzeti Egység táborához kapcsolódjon.³⁹⁶ Úgy fejtik ki ugyanis a legjobb propagandahatást, ha nincs konkurenciájuk. Ennek megvalósításához is segítséget és tanácsokat nyújtott a pártközpont. A már meglévő sportegyesületek NEP-be olvasztásához például az alábbi tanácsokat adta:

„Teendő:

- a) Ennek egyik módja az egyesületi tisztújítás alkalmával a Nemzeti Egység-tagoknak a legfontosabb tisztségekre való megválasztása. Ezt jó előre, megfelelő tapintat és a siker biztosítására szolgáló összes eszközök felhasználásával kell előkészíteni.
- b) A másik mód az egyesületnek a tagok által való feloszlata és a tagok beolvadása a Nemzeti Egység táborába.”³⁹⁷

A nevelés, nemzetnevelés kérdésével foglalkozva a NEP „társadalmi tevékenységén” belül a legrelevánsabbnak a népművelési csoport munkája tűnik. Ennek sok esetben valóban közvetlen, direkt nevelő-oktató tevékenységet kellett volna folytatnia. Ugyanakkor munkája – a tervek szerint – sok szálon kapcsolódott volna a többi csoportéhoz (gyakorlatilag mindegyikhez). A „társadalmi tevékenység” öt csoportjának feladatai szorosan összefonódtak, egymást támogatták és erősítették volna, a feladatok jellege és a személyi állomány tekintetében is. Ezért tartom fontosnak mindegyik bemutatását, mert csak így nyerhetünk teljes képet Marton és Gömbös elképzeléseiről a nemzetnevelésre (annak iskolán kívüli, nem állami szeletére) vonatkozóan.

A lokális közösségek tudatformálását egy tudatosan felépített szisztémában, sok (lehetőség szerint minden) oldalról igyekeztek elősegíteni. A népművelés, az ismeretterjesztés, a munkaerőpiaci képzések, a szociális felelősségvállalásra nevelés, a gazdasági önszerveződés előmozdítása, az állampolgári nevelés, az egészséges életmódra nevelés, a testi és szellemi nevelés mellett az erkölcsi nevelés, a nemzeti érzelmű nevelés, az irredata szellemre nevelés, a művészeti nevelés mind-mind megjelentek célként a NEP „társadalmi tevékenységében”. Ezeken keresztül az öt csoport

³⁹⁶ Egyedül a gazdasági csoport esetében maradt el ennek hangsúlyozása, az érthető okok miatt.

³⁹⁷ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete ifjúsági csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 300.

együttes munkájától várták a legfontosabb, végső cél megvalósulását: a „nemzeti öncélúság” ideológiájának társadalmi beágyazódását, elfogadását és támogatását, valamint konkrétan a választók politikai támogatásának megszerzését. Nem utolsó szempont az sem, hogy a helyi közösségek életének szinte minden területére kiterjedő mozgalom segítségével irányíthatóvá és ellenőrizhetővé is válik a lakosság csaknem egésze.

A női csoport

A Nemzeti Egység női csoportja a szervezési útmutató szerint fontos „nemzetnevelő, lelkeket átformáló mindennapos szociális és kulturális”³⁹⁸ tevékenységet végez. Elsődleges feladatuk tehát a jóléti, szociális gondoskodás, jótékonykodás, általában gyöngéd anyáskodás a társadalom (és főleg az elesettek) felett a NEP nevében.

A pártközpont szervezési javaslatai között szerepelt többek között szegénykonyha működtetése, szegénygondozó akciók szervezése, napköziotthon, „szülőotthon” létesítése, ünnepségek szervezése, stb. A jóléti szolgáltatok ellátása közben – hogy azok propagandaértékét növeljék – a női csoport tagjainak a Nemzeti Egység karszalagját kellett volna viselniük, hogy mindenki jól lássa, és így tudomást szerezzen e tevékenységekről.³⁹⁹

A női csoport vezetőjétől (aki rendszerint férfi volt) elvárták, hogy a község vezetőivel lépjen kapcsolatba és rendelkezzen e körökben megfelelő befolyással. Ez azért volt különösen fontos, mert feladataik között számos olyan tevékenységet jelölt meg a pártközpont, mely a hatóságok feladatkörébe tartozott, de a mozgalom szempontjából kívánatos lett volna, hogy a Nemzeti Egység neve alatt fusson.⁴⁰⁰ Ezekhez pedig a képviselőtestület támogatásának megszerzése legalábbis szerencsés. A legideálisabbnak persze azt tartották volna, ha a képviselőtestület

³⁹⁸ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete női csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 294.

³⁹⁹ Uo. 297.

⁴⁰⁰ „Számos olyan jóléti akció van, ami a községi (városi) hatóság feladatkörébe tartozik. Ezeket is a társadalom részéről a Nemzeti Egység kezdeményezze és álljon ezen akciók élére. Ezek az akciók a község (város) szociális életében igen fontosak, ezért helyes, ha azok a Nemzeti Egység táborából indulnak ki.” *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete női csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 289.

eleve NEP-tagokból állna, és ennek érdekében meg is tettek mindent a törvényhatósági választásokon.

A női csoport elsődleges nemzetnevelői hatását a párt attól várta, hogy a helyi közösségekben felébresztik a „szolidaritás szellemét”, példát mutatnak, hogy az összefogás, az egység erejével komoly segítséget nyújthatnak egymásnak, és főleg a rászorulóknak a társadalom tagjai. Ugyanakkor egyértelműen kiderül az utasításokból, hogy a nemes és hasznos munka elsődleges célja mégiscsak a NEP melletti propaganda. Nyilvánvaló, hogy a női csoporttól elvárt feladatok, melyek anyagi fedezetét saját maguknak kellett előteremteni jótékonyági akciókkal és támogatók megnyerésével, s amelyek nem kis költségekkel jártak (helyiségek bérlete, fűtése, étkeztetés, folyamatos orvosi, ápolói felügyelet stb.), meglehetősen irreálisak voltak.

Az ifjúsági csoport

Az ifjúsági csoport a leendő választókat célozta meg. A minden csoporttól elvárt tevékenységek itt is megjelentek, vagyis: propagandatevékenység a család és az ismerősök körében, a speciális ifjúságot érintő kérdésekkel foglalkozó előadások és vitatestek szervezése (elhelyezkedés nehézségei, az ifjúság feladatai a nemzeti életben, stb.). Ezenkívül a NEP helyi szervezetében kellett segédkezniük, hogy beletanuljanak a leendő pártéletbe.⁴⁰¹ Különösen nagy gondot fordítottak az ifjúság ideológiai nevelésére, hogy előkészítsék őket „a nagy nemzeti kötelességek öntudatos vállalására”.⁴⁰²

Az ifjúsági csoport legfontosabb feladata a sportélet megszervezése lett volna, a „Nemzeti Egység Testedző Csapatainak” létrehozásával. Ehhez terveztek egyenruhát is, s célul tűzték ki a helyi sportcsapatok járási, megyei és országos szintű bajnokságainak megszervezését. A különböző sportágak közül a viszonylag kevés eszközt igénylő (tehát olcsó) csapat-sportokat részesítették előnyben, mert ezek különösen alkalmasak a csapatszellem, „a szolidaritás érzésének kifejlesztésére”. Szorgalmazták a jellemnevelő hatású sportágak – például a „népies öttusa”⁴⁰³ – üzését:

401 *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete ifjúsági csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998.

402 *A NEP Országos Központjának körlevele az összes szervezetekhez* (1935. július). In: VONYÓ 1998. 243.

403 Kötélhúzásból, rúdtolásból, stafétafutásból, stafétamászásból (5 m magas rudakon) és kiszorítás labdajátékából álló csapatverseny.

„Ami a Nemzeti Egység Testedző Csapatai által meghonosítandó sporttevékenységet illeti, arra kell ügyelni, hogy olyan sporttevékenységeket vezessünk be, amelyek egyrészt a nép hajlamainak megfelelnek, másrészt a nemzet nagy céljainak megvalósításához szükséges **jellemnevelésnek** is szolgálatában állnak”.⁴⁰⁴

A gazdasági csoport

A gazdasági csoportnak különösen fontos szerepet szánt a NEP. Tevékenységei összhangban vannak azzal a gazdasági programmal, melyet Gömbös már fajvédőként megfogalmazott. Elsősorban a gazdasági önsegélyezést, a szövetkezeti értékesítést, a háziipar fejlesztését, munkaalkalmak teremtését sorolhatjuk ide.⁴⁰⁵

A gazdasági csoportok vezetőinek egységbe kellett volna tömöríteniük a helyi iparosokat, kereskedőket, gazdákat, tehát mindenkit, aki önálló gazdasági tevékenységet folytatott. A NEP-be való belépéshez különféle, a tagsággal járó előnyökkel kívántak kedvet csinálni, például vásárlási kedvezményekkel, munkahelyek közvetítésével.

A dokumentumokból egyértelműen kiderül, hogy a gazdasági csoportokra a jövőben kiépítendő korporációs rendszer fundamentumaként tekintett a pártvezetés.

„Ha az egyes foglalkozási ágak között ellentétek merülnének fel, a szervezet elnökségének kötelessége az ellentétek megszüntetéséről gondoskodni. Hasonlóképpen közben kell járni szervezeteinknek a munkaadó és munkavállaló között felmerült viszály esetén és a szervezet egész tekintélyével oda kell hatni, hogy a viszály (sztrájk, stb.) lehetőleg mindkét fél megelégedésére megszűnjék. [...] mert ezáltal a kiépítendő érdekképviseleti rendszernek egyik legfontosabb előkészítő tényezője lesz.”⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete ifjúsági csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 301. Kiemelés az eredetiben.

⁴⁰⁵ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének gazdasági csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 317.

⁴⁰⁶ *Az 1933-ban kiadott részletes szervezési útmutatás kiegészítése* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 267.

A propagandacsoport

A propagandacsoport általános feladata a Nemzeti Egység gondolatának terjesztése, és „megszilárdítása” volt.⁴⁰⁷ Létre kellett hozniuk (ha még nem működött) a Nemzeti Egység Körét és irodáját, a kör helyiségét pedig a társadalmi élet középpontjává tenni, rádióval felszerelni, központilag előírt, kormánypárti napilapokat (*Függetlenség*, *Budapesti Hírlap*) és egyéb újságokat biztosítani a látogatóknak, igényes szórakozási lehetőségről gondoskodni (például sakk). A korabeli viszonyokat jellemzi, hogy különös vonzerőt tulajdonítottak a helyiség rendes fűtésének is.⁴⁰⁸

A propagandacsoport tagjainak legfontosabb és leginkább felelősségteljes feladata a népgyűléseken való szónoklás, valamint a politikai vitaülések szervezése lett volna. Az előadások és vitaestek rendezését Marton már 1934 őszén elrendelte.⁴⁰⁹ A szónokokat segítő, beszéd-, illetve vitamintákat is készítettek. Béldi Béla, a propagandaosztály vezetőjeként előre megírta néhány bevezető előadás pontos szövegét (és néhány továbbiak a vázlatát), majd összegyűjtötte az ezekkel kapcsolatos várható kérdéseket és ellenvetéseket. Ezután kifejtette az ezekre adandó válaszokat is. Pontos útbaigazítást adott a vita sikeres levezetésének módjáról, amelynek kulcsfontosságú eleme volt a megfelelő számú és felkészültségű beépített kérdező, illetve okosan helyeslő résztvevő – őket nevezik „vitázó gárdának”.⁴¹⁰

⁴⁰⁷ Például így: „Állandóan gondoskodni kell arról, hogy a már beszervezett tagok mind jobban megerősödjének a Nemzeti Egység gondolatvilágában. Evégből főleg azokat a helyeket, ahol a község (város) közvéleménye alakul, (gazdakör, iparoskör, kaszinó, stb.), gyakran fel kell keresni és ahol s amikor csak lehet, a Nemzeti Egység gondolatát a magánbeszélgetésekbe is be kell vinni.” *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének propagandacsoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 325.

⁴⁰⁸ „Fontos, hogy a helyiség elég világos, illetve megfelelő világítású legyen, hogy rendesen legyen fűtve (ami télen erős vonzerőt jelent a tagok számára) és hogy elegendő ülőbutor álljon rendelkezésre.” *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének propagandacsoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 330.

⁴⁰⁹ *Az országos központ körlevele az összes szervezetekhez* (1934. szeptember). In: VONYÓ 1998. 162–163.

⁴¹⁰ „A vitázó gárda feladatai abból állnak, hogy a vita folyamán az előadó állításait alátámasztva felszólaljanak, illetőleg az előtűk elhangzott ellenzéki felszólalásokra az előadó állításait igazoló választ adjanak. Közreműködésüknek azt kell eredményezni, hogy a vita hallgatósága az előadó állításait lássa igazolva.” VONYÓ 1998. 332. 49. dokumentum. Az előre „megírt” viták témái természetesen a Nemzeti Egységgel kapcsolatosak, pl., „Miért volt szüksége a magyar nemzetnek a Nemzeti Egység Mozgalmára?” *Segédanyag a NEP politikai propagandamunkájához* (1934. szeptember). In: VONYÓ 1998. 171–192.

A pártközpont e nyilvános szónoklatok és viták megtartásától várta a csoport legkomolyabb eredményeit, a nevelés, illetve, saját kifejezésükkel élve, az „átnevelés” sikerét.⁴¹¹ Tevékenységük másik kiemelt célja a revíziós szellem felszítása, illetve életben tartása volt.

A népművelési csoport

A társadalmi tevékenység öt csoportja közül a népművelése a legterjedelmesebb útmutató. A rájuk bízott feladatok igen sokrétűek. E területet a propaganda szempontjából különösen fontosnak tartották, mivel viszonylag nagy tömegek mozgósítására, bevonására, elérésére lehetett képes.⁴¹²

Először is a csoportvezető kiválasztására kellett ügyelni. A jó vezető kritériumai a következők: 1. a NEP „tántoríthatatlan híve legyen”, 2. legyen tekintélye a községben, 3. a népművelés terén rendelkezze szakmai ismeretekkel stb. A sorrend önmagáért beszél. Csakúgy, mint a feladatok sorrendje, első helyen a propagandatevékenység elősegítésével. A csoportvezető mellé szükség szerint csoporttagokat neveztek ki, akik az egyes tevékenységek felelősei lettek. Ilyen tevékenység volt a műkedvelő gárda megszervezése. A gárda feladata kulturális műsorok készítése, műsoros estek összeállítása, önálló színdarabok bemutatása, táncmulatságok rendezése volt. A műsorok összeállításánál elsődleges szempontként fogalmazták meg, hogy könnyen emészthető, népszerű, inkább egyszerű, de jól kivitelezett műsorok szülessenek, semmint hogy túl nagy fába vágják a fejszéjüket és esetleg belebukjanak a feladatba, ami a Nemzeti Egységet tette volna nevetségessé. A másik fontos szempont volt, hogy minél többen szerepeljenek a műsorokban, mert így több rokon, ismerős, barát gyarapítja a közönség létszámát. Az ilyen előadásoktól hosszú távon komoly nemzetnevelő hatást vártak. „Természetesen a törekvés az, hogy idővel nevelő tendenciájú, nemzeti életünk és feladataink köréből merített és arra tanító (történelmi) darabok kerüljenek színre. De ehhez a közönséget nevelni kell, vagyis nem szabad ezekkel kezdeni az előadá-

⁴¹¹ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének propagandacsoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 331.

⁴¹² *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének népművelési csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 302–315.

sokat.”⁴¹³ A színdarabok kiválasztásához természetesen nagyon szívesen adott tanácsokat a pártközpont.

A műkedvelő gárdához hasonlóan fontos szerepet szántak a Nemzeti Egység Énekkarának is. Egyrészt az ifjúság foglalkoztatása miatt, másrészt propagandacélokra, például fellépni a Nemzeti Egység ünnepélyein. Fel kellett továbbá állítaniuk zenekart, szavalókórust és kölcsönkönyvtárat is. A könyvtár csak NEP-tagok számára kölcsönözhetett könyveket, de nekik ingyen. A könyvtár állománya a Nemzeti Egység szellemiségének megfelelő, félre nem értelmezhető, az alacsonyabb műveltségű közönség számára is élvezhető, érthető könyvekből kellett, hogy álljon.

„Elv, hogy csakis olyan könyveket szabad a Nemzeti Egység tagok kezébe adni, amelyet egyszerűbb műveltségű és tanultságú emberek sem magyarázhatnak félre, hanem inkább hitet és erőt meríthetnek nemzeti öntudatuk megerősítésére. Kétség esetén a Központ szívesen ad útmutatást egyes könyveknek – ebből a szempontból tekintett – értékére.”⁴¹⁴

Feladat volt továbbá úgynevezett „népi gyűjtemény” létrehozása, ahol a községre jellemző népviselet darabjait, jellegzetes helyi népművészeti, iparművészeti tárgyakat kellett volna bemutatni. Továbbá gyűjteni és dokumentálni, sőt feléleszteni a helyi népszokásokat, táncokat, dalokat is.

A csoport számára fontos feladatként szabták meg a „kulturpolitikai akciók” kezdeményezését és akár lebonyolítását is. Nem kisebb dolgokra vonatkozott ez, mint például óvoda alapítására (a női csoporttal együttműködve), kultúrház építésére, iskola felújítására, hősi emlékmű állítására stb., vagyis szintén a községek, városok hivatalos vezetésének hatáskörébe tartozó feladatokra.⁴¹⁵

A kulturális propagandatevékenységből nem maradhattak ki az egészen fiatal gyermekek sem, számukra mesedélutánok szervezését írta elő a pártközpont, hogy ezeken keresztül győzzék meg szüleiket és általában a közvéleményt a Nemzeti Egység nemes céljairól.

⁴¹³ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének népművelési csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 305.

⁴¹⁴ Uo. 307.

⁴¹⁵ Uo. 308–309.

„A cél az, hogy a gyermekek útján is, a mesedélutánok által a gyermekek szüleit és más hozzátartozóját és rajtuk keresztül az egész községet is meggyőzzük arról, hogy a Nemzeti Egység társadalmi munkája a község (város) gazdasági, társadalmi és jóléti életének előmozdítására törekszik.”⁴¹⁶

A népművelési csoport teendői ezzel még nem értek véget. Gazdasági kiállításokat, kulturális és ismeretterjesztő előadásokat, előadás-sorozatokot kellett szervezniük (az útmutatóban ajánlott témák közül néhány: kártevő rovarok elleni védekezés, trágyatelepek létesítése és a trágya kezelése, gyümölcsfák nevelése és nemesítése; vagy a közélet, a politika kapcsán: a telepítés, a választójogi reform stb.). A hasznos előadások mellett szaktanfolyamok és általános művelődési tanfolyamok szervezését is előírta a pártközpont. A szaktanfolyamok során háziipari mesterségeket sajátíthattak volna el a résztvevők, például kosárfonást, művirágkészítést, szövést, seprűkötést, szőnyegszövést stb. A tanfolyamok ingyenesek lettek volna, csak az anyagköltség fedezésére kellett minimális díjat fizetni, no meg a pártnak a tagdíjat, mivel csak NEP-tagok vehettek részt az oktatásban.

„Aki a tanfolyamon részt akar venni, az legyen Nemzeti Egység tag. Éppen ebben van a tanfolyamok rendezésének propaganda értéke a Nemzeti Egység számára, hogy csakis tagjai számára rendezi ezeket!”⁴¹⁷

Az így elsajátított háziipart a továbbiakban a gazdasági csoport által felállítandó „Nemzeti Egység Műhelyében” űzhették saját hasznukra a tagok. A szakmai tanfolyamok mellett általános művelődési tanfolyamok indítását is tervbe vették, melyek témái széles skálán mozoghattak a háztartási praktikáktól a kertészeti ismereteken át az amatőr rádiózásig.

Az ilyen előadások és tanfolyamok szervezése lényegében egybeesett a korábban már említett törvényhatósági Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok feladatkörével. A NEP szervezetekkel szemben ezért elvárás volt a Bizottságokkal való együttműködés, pontosabban az, hogy ezeket az állami feladatot ellátó (a VKM, illetve a megyék irányítása alatt álló) szerveket a NEP maga alá gyűrje:

⁴¹⁶ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének népművelési csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 309.

⁴¹⁷ Uo. 313. Kiemelés az eredetiben.

„Különösen fontos, hogy az iskolán kívüli népművelés által rendezendő tanfolyamok a Nemzeti Egység Társadalmi Tevékenységének munkájába beillesztessenek”.⁴¹⁸

A NEP „társadalmi tevékenysége” első pillantásra rendkívüli értékeket képvisel. Serkenti a társadalmi életet, a helyi közéletet, kulturális pezsgést, aktív kulturális tevékenységet szorgalmaz, jótékonykodásra buzdít, jelentős népművelési és felnőttoktatási feladatokat vállal magára, fontos érték- és hagyományörző tevékenységet folytat, gondot fordít a sportélet fejlesztésére, a szabadidő hasznos eltöltésére.

Ezek a törekvések azonban – mint az a pártiratokból kiderül – elsődlegesen a politikai ideológia terjesztését szolgálták direkt vagy indirekt módon. A társadalmi csoportok minden tevékenysége mögött meghúzódott az a cél, hogy a NEP jó hírét öregbítsék, minél több szimpatizánst és új (Gömbösnek elkötelezett) tagot szerezzenek a Nemzeti Egységnek, valamint minél több szavazót hódítsanak el más pártoktól. Ily módon a Nemzeti Egység eszméjének (és vele a pártnak) kellett volna egyeduralkodóvá válnia a kulturális és a közéletben, de a gazdasági, a szociális, az ifjúsági és a sportéletben, majd előbb-utóbb az emberek tudatában és mindennapi életében is.

Mindezekből kiderül, hogy a gömbösi politika megfojtani igyekezett a természetes, alulról szerveződő egyesületeket, kizárólagosságot követelve a NEP „társadalmi tevékenységének” – a „nemzeti öncélúság” jegyében.

A tervek a megvalósulás mérlegén

Az 1935 őszen kiadott utasítások alapján megkezdett párt-, illetve társadalomszervezés csakhamar több oldalról érkező támadások keresztútjába került. Nem meglepő, hogy az ellenzék és az ellenzéki sajtó hamar célba vette, diktatúraépítést és a közigazgatás kisajátítását emlegetve.⁴¹⁹ Ráadásul ez az ellenzék jóval erősebb volt, mint az 1935-ös választások előtt, mert immár a kormánypártból kivonult Bethlen István és a ko-

⁴¹⁸ *Útmutatás a Nemzeti Egység Szervezete Társadalmi Tevékenységének népművelési csoportja részére* (1935. október). In: VONYÓ 1998. 314. Kiemelés az eredetiben.

⁴¹⁹ VONYÓ 1998. 26. A pártszervezés leállításáról, majd a párt átszervezéséről részletesen lásd: ERŐSS 2011.

rábban szövetséges Független Kisgazdapárt (élén a keményen kritikus Eckhardt Tiborral) is idetartozott. De a kormányon és a párton belül is akadtak komoly ellenzői az effajta pártszervezésnek, ami többnyire a Marton Béla személye és tevékenysége elleni támadásokban realizálódott.⁴²⁰ A magát egységesnek nevező párt ugyanis korántsem volt egységes, még a választások során létrejövő új, zömmel Gömbös-követő parlamenti frakció sem.⁴²¹

A társadalomszervezés módja, a Marton által kiadott szervezési irányelvek leginkább a közigazgatás, valamint a társadalmi szervezetek rovasára lépték túl a párt hatáskörét. Mivel mindkettő a belügyminiszter reszortja volt, érthető, hogy az új kormány új belügyminisztere, Kozma Miklós is – dacára annak, hogy Gömbös régi, fajvédő harcostársa volt – szót emelt a „martonizmus”⁴²² ellen, és felszólította a főispánokat, hogy a törvényes kereteket túllépő és a közigazgatás hatáskörébe tartozó pártszervezési (társadalomszervezési) akciókat ne engedélyezzék. Kozma joggal aggódott amiatt is, hogy a megyei pártelnök-főispánok irányítása kicsúszik a Belügyminisztérium kezéből és az Országos Pártközpont, vagyis Marton sajátítja ki e jogkört.⁴²³ Kozma fellépésének különös súlyt adott, hogy azt Horthy Miklós is támogatta.⁴²⁴

Nemcsak a belügyi tárca vezetőjét, hanem a társadalom széles rétegeit és a katolikus egyházat is zavarta Marton azon instrukciója, hogy a már meglévő egyesületeket mindenáron a NEP-be kell integrálni. A katolikus püspökök a papokat és az egyházi fenntartású iskolák tanítóit is visszattartották a pártfunkciók vállalásától, ami a falvakban erősen megnehezítette a pártszervezést, főleg ha a hívek is követték e példát, ami nem volt ritka.⁴²⁵

Gömbös védekezésre kényszerült és Martont is meg kellett védenie. Az, hogy Gömbös kiállt a támadások célkeresztjébe került Marton mellett, akinek nevével a pártszervezés (és számos ezzel kapcsolatos sajtóbotrány) leginkább összeforrott, bizonyítja, hogy az ügyvezető főtitkár nem saját szakállára irányította a NEP-propagandát, hanem a pártvezérrel

⁴²⁰ ERŐSS 2011. 166. Lásd erről még: ERŐSS 2010, VONYÓ 2018. 480–495.

⁴²¹ VONYÓ 2014. 236–237.; VONYÓ 2018. 492.

⁴²² A sajtó által kreált kifejezés az erőszakos párt- és társadalomszervezési törekvések megjelölésére.

⁴²³ VONYÓ 1998. 27.; VONYÓ 2018. 491–492.

⁴²⁴ ERŐSS 2011. 162, 165.; ORMOS 2000. II. 435–436.

⁴²⁵ VONYÓ 2018. 481–482.

egyetértésben.⁴²⁶ A sok irányból érkező támadás azonban nem maradt hatástalan, ahogy Vonyó József fogalmaz: „Marton tehát maradt, az úgynevezett »martonizmus« azonban nem”.⁴²⁷ A szervezőmunka alábbhagyott, és – a Gömbös és Kozma között született kompromisszum értelmében 1936 januárjában Marton kénytelen volt az előző évben a NEP „társadalmi tevékenységéhez” kiadott szervezési útmutatásokat is kozmetikázni. Az összes csoport kapcsán hangsúlyozta, hogy munkájukban a Belügyminisztérium vonatkozó rendelkezéseire tekintettel kell lenniük. Számos önálló csoport (például a sportegyletek) alapítását leállították, mivel ezek szintén csak BM által jóváhagyott alapszabállyal, illetve engedéllyel működhettek, s mint társadalmi szervezetek, párthoz nem kötődhetek. A népművelési csoportok esetében a körlevél hangsúlyozta, hogy tevékenységük nem támaszthat konkurenciát a törvényhatósági népművelési bizottságok munkájának.⁴²⁸

A NEP-szervezés kapcsán 1935 őszétől kibontakozó széles körű társadalmi ellenállás is ihlethette Marton 1936 augusztusában elhangzott, nagy sajtóvisszhangot kiváltó beszédét, melyben a Nemzeti Egység mozgalmának fő tevékenységeit felsorolva, a pártszervezés és a nemzetnevelés mellett egy új feladatot is megjelölt, ez pedig a „nemzetfegyelmelés” volt.⁴²⁹ A nemzetnevelés és a kormányprogram megvalósításában is csalódott Béldi egy hónappal később kilépett a NEP-ből, döntését így indokolta: „Azt reméltem, hogy a Nep szociális, gazdasági, politikai és minden egyéb szempontból azt a szerintem óriási fontosságú népi nevelőmunkát fogja elvégezni amely minden igazi és teljes átalakulást meg kell, hogy előzzön. [...] Mindebben hittem és minden másként történt. A Nep választási szervezetté vált, pillanatnyi politikai célokat elébe helyezett a jövő nagy céljainak...”.⁴³⁰

426 VONYÓ 2018. 494.

427 VONYÓ 1998. 28.

428 *A NEP Országos Központjának körlevele az összes szervezetekhez* (1936. január). In: VONYÓ 1998. 346.

429 Idézi: ERŐSS 2011. „Hogy nemzeti céljainkat megvalósíthassuk, szükség van arra, hogy a nemzet egységes, fegyelmezett magatartást tanúsítson. Ennek a nemzeti fegyelmének a kialakításához nem férközhetnek azonban erőszakos, kíméletlen eszközök, hanem csak a hitnek és meggyőzésnek ereje.” Marton Béla 1936. augusztus 2-án Sárboárdon tartott beszéde. A beszéd idézett részletét közölte: *Új Magyarország* 1936. augusztus 4. Köszönet Erőss Zsoltnak, a szöveg rendelkezésre bocsátásáért!

430 *Pesti Napló* 1936. szeptember 17. 7.

Gömbös halála után Marton helyzete hamarosan tarthatatlanná vált a kormánypártban. Az új miniszterelnök és egyben pártvezér, Darányi új szervezeti szabályzatot készíttetett, a Gömbös idején a pártot szinte kizárólagosan irányító háromtagú pártelnökség és az ügyvezető főtitkári poszt megszűnt. Megkezdtek a fizetett pártalkalmazottak létszámának leépítését, és újra nagyobb szerep jutott a párt parlamenti képviselőinek.⁴³¹ 1938-ra teljesen lezárult a Gömbös-féle párt és társadalomszervezési kísérlet – hogy hamarosan újbaknak adja át a helyet.

A nemzetnevelés Gömbös Gyula politikájában – összegzés

Gömbös Gyula beszédeiben és cikkeiben a nemzetnevelés fogalmát többnyire az „új típusú magyar ember,” az „új generáció” kinevelésének szükségességéről szólva említette.⁴³² Hogy milyen módon kívánták kinevelni ezt az új generációt, arra elsősorban Béldi Béla programadó írásából következtethetünk. A hozzávetőleg egy ív terjedelmű, nem igazán részletgazdag, gyakran jelszószerű és felszínes, érveket, adatokat (tényeket), hivatkozásokat, magyarázatokat mellőző, egyértelműen propagandisztikus célokat szolgáló szöveg egyáltalán nem tekinthető eredetinek. Ehelyett – hasonlóan Gömbös politikai „ideológiájához” – a korszakban közismert (ha tetszik, divatos) nevelési koncepciók elemeit kifordítva-eltorzítva használta fel saját, illetve pártja és vezére igényeihez igazítva.

A nemzetneveléssel kapcsolatos „elméleti” munka és a gyakorlati megvalósítás tervei elsősorban a nemzetnevelés kereteire, intézményrendszerére vonatkoztak. A nemzetnevelés tartalma ebben az esetben ugyanis, bár megjelennek benne erkölcsi, morális célok is, jóformán tisztán politikai kérdés. A nemzetnevelés a gömbösi elméletben és gyakorlatban, lényegét tekintve politikai-ideológiai propaganda, mozgósítási kampány.

A Gömbös céljait kiszolgáló, részleteiben Marton Béla által megálmodott „Nemzeti Egység társadalmi tevékenysége” feltűnően sok hasonlóságot mutat az általuk csodált fasiszta Dopolavoro mozgalommal.⁴³³ Ez azonban Olaszországban sem a diktatúra kiépítésének, hanem csak meg-

⁴³¹ VONYÓ 1998. 30.

⁴³² Pl. *Gömbös beszéde NEP debreceni zászlóbontó nagygyűlésén* (1933.). In: GÖMBÖS 2004. 504.; *Gömbös beszéde NEP fővárosi zászlóbontó nagygyűlésén* (1935.). In: GÖMBÖS 2004. 675.

⁴³³ VONYÓ 2018. 459, 548.

erősítésének eszköze volt. A határozottan fasiszta mintákat követő párt- és társadalomszervezés lényegében megfeneklett azon a korabeli magyar hatalmi struktúrán, melynek megváltoztatására törekedett. A megvalósításnak volt azonban egy további, belülről fakadó akadálya is, ez pedig az elképzelések, tervek irracionalitásából fakadt. A NEP helyi pártszervezetei és a társadalmi csoportok elé kitűzött feladatok megvalósítására minden községben magasan és sokoldalúan képzett, jó kapcsolatokkal bíró, tökeerős, „főállású nemzetnevelőkből” álló „hadsereg” lett volna szükség, melynek tagjai eleve (tehát nem egy későbbiekben beérő nevelési folyamat hatására) fanatikus hittel vallják a nemzeti öncélúság tanait. Márpedig Gömbösnek ilyen „hadsereg” nem állt rendelkezésére.

Nem lehet nem utalnunk itt röviden arra a hasonlóságra, ami az előző fejezetben tárgyalt nemzetnevelési koncepció központi gondolata és Gömbös elképzelései között fedezhető fel. Mindkettő azt állítja ugyanis, hogy minden ember tevékenységének, célkitűzéseinek vezérgondolata a nemzet érdeke, a nemzet haladásának segítése kell legyen. A lényeges különbség a kettő között abban áll, hogy míg Imre Sándor e cél elérését a nevelés, a pedagógia által, a politikát eszközként használva tartotta megvalósíthatónak, addig Gömbös éppen fordítva gondolkodott: a cél – melynek itt fontos eleme a NEP és „Vezére” hatalmának megerősítése is – megvalósítása alapvetően a politika feladata, és a nevelés csak egy eszköz a politikus kezében.

A Gömbös Gyulával foglalkozó szakirodalom bőségesen tárgyalja a kérdést, vajon akart-e vezér lenni, illetve vezér volt-e Gömbös, beleértve ebbe a diktatúra kiépítésének szándékát is.⁴³⁴ Természetesen vezér volt, a Nemzeti Egység Pártja vezére. De megnyilatkozásaiból nagyon hamar egyértelművé vált, hogy ő nem csupán a párt, hanem az egész nemzet vezére kívánt lenni.⁴³⁵ A vezér legfontosabb feladata a célok kijelölése, valamint a megvalósítás érdekében a nemzeti erők összefogása, mozgósítása és irányítása. A nemzet tagjainak feladata a vezér által kijelölt célok elfogadása, az engedelmeskedés és a fegyelmezett munka. Mindezek érzékeltetésére Gömbös beszédeiben gyakran hozott katonai példákat.⁴³⁶

⁴³⁴ VONYÓ 2009b; VONYÓ 2018. 464–480.

⁴³⁵ VONYÓ 2014. 228. Gömbös vezéri igényeiről és habitusáról bővebben: VONYÓ 2011. 32–33.; VONYÓ 2014. 165–264.; VONYÓ 2012. 132–148.

⁴³⁶ „Egy hadsereget vezetni csak egy akarat szerint lehet. Ha mindenki a maga helyén megteszi kötelességét, és ha sorainkba nem engedünk éket verni, testvéri egyetértésben és katonás fegyelemben fogadják azoknak parancsát, akikről elhiszik, hogy a nem-

Egy másik kedvelt kép az építkezés, a házépítés képe volt. Gömbös saját tevékenységét gyakran nevezte nemzetépítő munkának, s e hasonlatnál maradva, „téglahordóként” jelentek meg mindazok, akik ebben a munkában segítettek őt. Azt is kifejtette, hogy egy építkezésen „bábeli zűrzavart okozna”, ha mindenki a maga feje után menne, ezért egy központi terv alapján kell mindenkinek dolgoznia, „elég egy okos ember”, akinek a többiek engedelmeskednek: „...elég egy vezér, sokkal jobb az általam annyit hangoztatott házépítési rendszerre áttérni. Csak egy pallér, a többi hordja a téglát, s akkor megépül a ház. Bábeli zűrzavarban politikát csinálni és nemzetet vezetni nem lehet”.⁴³⁷ A szorgos – vagy ahogy még gyakran hívták, „dacos” – téglahordó jelképezte retorikájában a nemzeti öncélúság megvalósításáért dolgozó embereket.⁴³⁸ Mindezekből következik, hogy a „téglahordóknak,” tehát a nemzet tagjainak egyet kell akarniuk a vezérrel, okoskodás nélkül, engedelmesen kell követniük, vagyis egységes, támogató tömeget kell alkotniuk a nemzet vezetője mögött. Így érhetők el a nemzet nagy, a vezér által kijelölt céljai, így valósulhat meg a „nemzeti öncélúság”. Gömbös Gyula 1932. október 5-én, miniszterelnöki kinevezése után e szavakkal válaszolt Darányi Kálmán (ekkor a miniszterelnökség politikai államtitkára) pohárköszöntőjére:

„amikor nekem az államtitkár úr a kelevézes lovasokról beszélt, a honfoglaló magyarokat láttam, hallottam lehel kürtjének szavát hangzani Tarcal hegyéről a magyar tábor felé. Láttam a tábortüzet, s őseinket, akik azért voltak nagyok és azért tudtak hont foglalni, *mert a vezéreikre hallgattak*, akik elől jártak a küzdelemben.”⁴³⁹

zet hivatott vezetői.” Gömbös Gyula felhívása a magyar társadalomhoz a fajvédelem támogatására (Szózat 1933. augusztus 22.). In: GÖMBÖS 2004. 184.

⁴³⁷ Gömbös beszéde Imrédy Béla jászberényi választási nagygyűlésén (1933. február). In: GÖMBÖS 2004. 509.

⁴³⁸ Gyakran használta ellentétpárjául a „csáklyás, öreg csáklyás” kifejezéseket, amely e munka ellenzőit, kerékkötőit jelölte és leginkább Bethlenre és körére alkalmazták.

⁴³⁹ Gömbös válasza egy pohárköszöntőre miniszterelnöki kinevezése után, az Egységes Párt 1932. október 5-i vacsoráján. In: GÖMBÖS 2004. 401. Kiemelés az eredetiben.



Hóman Bálint kultuszminiszter íróasztalánál

Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtár / 69.895. Fotó: Zubor István

V

A NEMZETNEVELÉS HÓMAN BÁLINT OKTATÁSPOLITIKÁJÁBAN

Hóman Bálint a válságról és a nemzetnevelés mibenlétéről

Gömbös és közvetlen munkatársai, így Béldi Béla programja értelmében a nemzetnevelésből az államra eső feladatok ellátása elsősorban a kultusz-tárca reszortja lett volna. Lássuk, eleget tett-e ennek a minisztériumot vezető Hóman Bálint, vagy egy ettől eltérő, önálló koncepciót követett? A nemzetnevelés-parafrázisok sorában a neveléstudós és a politikus elképzelései után egy kultúrpolitikus következik. A felsoroltak közül talán ez a pozíció adja birtokosa kezébe a legtöbb eszközt neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek gyakorlatba ültetéséhez.

A nemzetnevelés ügyét Hóman Bálint is összekapcsolta a korszakban érzékelt társadalmi és világnézeti válsággal. Beszédeiben rendre megjelentek a századforduló és az első világháborút követő általános válságérzet tipikus elemei, keveredve a „keresztény-nemzeti kurzus” forradalmakra és Trianonra reflektáló beszédmódjával. Az alábbi, a középiskolai reform kapcsán a felsőházban elhangzott felszólalásában a válság valódi és alapvető okát a világnézeti, ideológiai bizonytalanságban, az egység hiányában jelölte meg. Egymással harcban álló eszméket vonultatott fel, úgy mint materializmus és spiritualitás, nemzeti eszme és osztálygondolat, szellemi kultúra és mechanikus civilizáció, individualitás és kollektivitás. A „lelki zűrzavar” felszámolásának módját a nevelésben, mégpedig a nemzetnevelésben látta, amely az iskolában és az iskolán kívül párhuzamosan, egymást erősítve kell érvényesülni.⁴⁴⁰

⁴⁴⁰ Az itt bemutatott érvrendszer Hóman számos beszédében megjelent, e példa kiválasztása mellett szöveg, hogy közvetlenül kapcsolódik az itt fókuszba állított középiskolai reform ügyéhez.

„Ha a történetíró fejével gondolkodunk és a mai korszak jellemző tulajdonságait keressük, a mi korunk egyik legjellegzetesebb sajátosságát abban látjuk, hogy nélkülözi az egységes közszellemet és világnézetet, hogy tulajdonképpen a világszemléleti harcoknak korát éljük. [...] Hiányzik tehát a mi korunk világszemléleti egysége s ehelyett különböző eszméknek és áramlatoknak, különböző ideológiáknak, különböző gyakorlati törekvéseknek örökös küzdelmét látjuk folyni magunk körül. S ez a küzdelem, e harcok állapot immár közel másfélszáz éve tart. Pontos dátumot megjelölni nem lehet, de általában véve a francia forradalom óta folyik. Különböző eszmeáramlatok, a társadalmat rétegekre bontó régi ellentétekhez újakat konstruáltak. A régi felekezeti, nemzetiségi, pártpolitikai, közjogi ellentétek mellé új ellentétek jöttek, amelyek e nagy áramlatok küzdelme nyomán keletkeztek, a materiális és spirituális világszemléletnek harca, amely megnyilvánul a vallásos gondolat és a laicizmus, másfelől a nemzeti eszme és az osztálygondolat harcában. Megnyilvánul a történeti gondolkodás és a kissé mechanikusan felfogott természettudományos gondolkodás közötti küzdelemben. Megnyilvánul abban, hogy a szellemi tartalmú kultúra, a művelődés rovására, a mechanikus értelmű civilizáció szempontjai léptek előtérbe. Hasonlóképpen küzdelem folyik az individuális és a kollektív társadalmi, valamint gazdasági szemlélet között, amely más vonalon a liberális és szociális elv küzdelmében mutatkozik meg.

Mindezeknek a küzdelmeknek nyomán valami kaotikus zűrzavar keletkezett az emberi lelkekben, valami lelki bizonytalanság, valami erkölcsi tétovaság, teljes világnézeti ingadozás és bizalmi válság lett úrrá. [...]

Ez a szörnyű lelki zűrzavar szükségszerűen rányomta bélyegét a mi korunk iskolájára is. Az iskola elvesztette a határozott irányt, elvesztette a maga hivatástudatát, kiejtett hivatásköréből olyan feladatokat, mint például a nevelést, amelyek a legfontosabb részei a hivatáskörének, megingatta a talajt – hogy úgy mondjam – az iskola alatt, holott ennek az egész lelki zűrzavarnak, ennek a világszemléleti ingadozásnak megszüntetése csak egyképpen lehetséges: az iskolákban és az iskolán kívül folyó egészséges és céltudatos nemzetneveléssel.”⁴⁴¹

A válság hangsúlyozása alkalmasnak tűnhetett Hóman számára a kultusz-tárca jelentőségének kidomborítására, pozícióinak erősítésére is.⁴⁴² A hábo-

⁴⁴¹ Hóman Bálint beszéde a gyakorlati irányú középiskoláról és a tanítóképzésről szóló törvényjavaslatok felsőházi vitáján (1938. április 8.). In: HÓMAN 1938. 263–264.

⁴⁴² Ez az összefüggés figyelhető meg például Hóman *In memoriam Gömbös Gyula* című írásában. In: HÓMAN 1938. 9. Lásd még ehhez: TÖKÉCZKI 1995.

rút követő összeomlás kétségkívül felértékelte az oktatáspolitikai jelentőségét. Elég Klebelsberg közismert parlamenti beszédére utalni, amelyben a kultusztárcát a honvédelmi tárca helyére állította. Az általa felfuttatott oktatásügy hosszú távú, komplex megoldást ígért az aktuális társadalmi és politikai problémákra. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium dominanciája a két világháború közötti Magyarország kormányzati struktúrájában nem kizárólag Klebelsberg és Hóman tekintélyének volt köszönhető.

Klebelsberg iskolapolitikája az oktatásügy immanens funkcióit meghagyva, azok hangsúlyainak meghatározása, irányítása által jelölte ki az ágazat hatókörét és céljait, ezek alapján pedig egyszerre intenzív és extenzív fejlesztési koncepcióját. E fejlesztési koncepció alapvetően a bethleni társadalom- és belpolitika célkitűzéseivel illeszkedett. Hóman művelődéspolitikája az 1930-as évek első felében a „csáklyásokkal”⁴⁴³ szemben új politikai irányt hirdető Gömbös Gyula célkitűzéseinek közegében értelmezhető.⁴⁴⁴ A miniszterelnök nézetei szerint a diktatórikus, felülről tervezett és irányított állam- (illetve nemzet)vezetést a hatékonyság és az eredményesség legitimálja. Hóman és Klebelsberg oktatáspolitikája között sok kontinuum elem is megfigyelhető. Talán ebből is fakad, hogy elsőre nem annyira a szemlélet és a célkitűzések, mint inkább a vezéreltség különbözősége a szembeötlő. Sok esetben éppen a „hogyan” vizsgálata fedi fel és teszi érthetővé a „mit” kérdését is.

Hóman Bálint és Gömbös Gyula megismerkedése az 1920-as évek közepén feleségeik barátságának volt köszönhető. A családi barátságot erősítette a férfiak közötti politikai-világnézeti rokonság.⁴⁴⁵ Hóman sokat tett azért, hogy a katonából lett (akkoriban épp ellenzéki) politikus társadalomtudományi ismereteit elmélyítse, felkészítve ezzel a komolyabb közéleti szerepvállalásra. Beszélgetéseik arra is alkalmat adhattak, hogy Gömbös megossza és megvitassa barátjával politikai elképzeléseit, vagyis feltehetően mindketten hatottak egymás gondolkodására.⁴⁴⁶ A szorossá váló barátság, a gondolkodásmódbeli hasonlóság, a közös politikai szerepvállalás

⁴⁴³ Gömbösék által, a szerintük a „haladást” gátló, a nemzet új vizekre evező hajóját „megcsáklyázó” Bethlenre és körére alkalmazott kifejezés.

⁴⁴⁴ AGÁRDI 2015. 59.

⁴⁴⁵ VONYÓ 2007.

⁴⁴⁶ VONYÓ 2014. 121.; UJVÁRY 2009. 105.; GERGELY 2002. 124–125. Minden bizonnyal nem véletlen, hogy Hóman az 1938-ban publikált, válogatott politikai beszédeit és írásait tartalmazó *Művelődéspolitikai* című kötetét egy Gömbös nekrológgal kezdte (s ezután kapott helyet két Klebelsbergre emlékező írás). HÓMAN 1938. 7–18.

(mindkét Gömbös-kormányban) alapján nem túlzás azt állítani, hogy Hóman jól ismerte Gömbös nézeteit és azokkal lényegében egyetértett.

Hóman Bálint művelődéspolitikája összhangban volt a Nemzeti Munkatervben kitűzött célokkal, melyek kidolgozásában, megfogalmazásában ő maga is részt vett.⁴⁴⁷ A Nemzeti Munkaterv kultúrpolitikát tárgyaló pontjai közül a nemzetnevelést érintő 85. pontot fentebb már taglaltuk. A közoktatással kapcsolatos programot további két pont határozta meg. A 89. pont, *Iskolapolitikánk* címmel, a diákok túlterhelésének megszüntetését ígerte és ezzel kapcsolatban az oktatással szemben a nevelés szempontjainak előtérbe helyezését. Ígéretet tett továbbá olcsó iskolai tanszerek és tankönyvek bevezetésére.⁴⁴⁸ A 91. pont a középiskolai reformmal foglalkozott, a sokféle iskolatípus „redukcióját” tartva szükségesnek, valamint a mezőgazdasági képzés előtérbe helyezését.⁴⁴⁹ Hóman ezen ígéretek mindegyikét beváltotta (ha a teljes megvalósításukra nem is minden esetben maradt idő a háború miatt).

Hóman egységes, komplex társadalom-, illetve művelődéspolitikai koncepcióban gondolkodott. Ez az átfogó program valószínűleg már miniszteri kinevezése előtt készen állt.⁴⁵⁰ A művelődéspolitikai tevékenysé-

⁴⁴⁷ Bár Antal István, aki emlékirataiban részletesen beszámolt a Nemzeti Munkaterv összeállításáról (ANTAL 2004. 65–75, 83–92, 141–149.), ezzel kapcsolatban nem említi Hóman nevét, Macartney *October fifteenth* című munkájában (valószínűleg Baross Gábor szóbeli közlése alapján) azt állítja, hogy a munka dandárját Baross, Krúdy és Hóman végezték, Antal pedig csak a szöveg formába öntésében vett részt. MACARTNEY 1961. 102. A második világháború után az ellene lefolytatott népbírósi per kihallgatásai során Hóman így nyilatkozott: „Gömbös Gyula 95 pontból álló ú. n. Nemzeti Munkatervének megszövegezésében annyiban vettem részt, hogy részben kritikát gyakoroltam a nekem előzetesen megküldött tervezet fölött, másrészt a kulturális vonatkozású pontokat én szövegeztem meg, már mint kultuszminiszter.” ÁBTL V - 98692 Magyar Királyi Rendőrség Bp-i Főkapitánysága Politikai Rendészeti Osztálya gyanúsítási kihallgatási jegyzőkönyv 105. fólió. (A forrást Vonyó József bocsátotta rendelkezésemre, köszönet érte!) Mindenesre Gömbös 1932. október 20-án levelezőlapon köszönte meg Hómannak az együttműködést: „Kedves Barátom! A 'Nemzeti Munkaterv' a mai napon a minisztertanács részéről letárgyaltatott. Lelki szükségét érzem annak, hogy közreműködésedért leghálásabb köszönetemet fejezzem ki. Abban a tudatban vagyok, hogy teljesen megértve egymást immáron nagy lendülettel mehetünk a közös cél felé. Szívélyesen üdvözlök, Gömbös Gyula”. *Gömbös Gyula levelei Hóman Bálinthoz*. OSZKK 15. Fond/607.

⁴⁴⁸ VONYÓ 1998. 51.

⁴⁴⁹ Uo.

⁴⁵⁰ A Hóman miniszteri kinevezéséhez gratuláló Kornis Gyula így írt 1932-ben: „Adjon az Isten neked erőt arra, hogy tehetséged és munkabírád régen kiérlelt munka-programodat minél sikeresebben megvalósítsa”. *Kornis Gyula levelei Hóman Bálint-*

gek és intézmények összehangolt, tervszerű irányítása, mely egy közös (nemzeti) szellemiséget hordoz és egy viszonylag körülhatárolható cél felé mutat, megfelel a korábban megismert nemzetnevelési koncepcióknak. Hóman ugyanakkor művelődéspolitikájának egészét általában nem nevezte nemzetnevelésnek, e szóval inkább egy szűkebb területet illetett ezen belül: az érintettek (gyerekek vagy felnőttek) szemléletének, jellemének, világnézetének formálását tudatosan elősegítő tevékenységek körét a közoktatásban és az iskolán kívüli színtereken, a társadalmi szervezetek, felnőtt népművelődési szervezetek és művelődési intézmények (múzeumok, színház, könyvtárak, egyetemek stb.) tevékenységében.

Intézkedései, jogszabályalkotói tevékenysége során rendre hivatkozott a nemzetnevelés érdekeire, céljaira. Ezekből az utalásokból és hivatkozásokból kirajzolódik, hogy a nemzetnevelést az iskolai oktatásban elsősorban erkölcsi (vallás erkölcsi) és jellemnevelésnek tekintette, mely a tananyag kiválasztásában és a módszerekben is megnyilvánul.⁴⁵¹ Jelenti továbbá a „nemzeti,” illetve nemzetismereti tárgyak középpontba állítását, a hazafias, az állampolgári és a társadalmi nevelést, fontos része továbbá az egészségnevelés és a testnevelés is.⁴⁵² Megvalósítása érdekében szükségesnek látta a különböző iskolaszintek és típusok egy-egy rendszerét, egymást támogató működését, egységes irányítását és szakmai felügyeletét.⁴⁵³

hoz. OSZKK 15. Fond/885. Hóman kultúrpolitikai praxisát a mögötte húzódó elvi-eszmei mozgatórugók feltárásával foglalja össze tömören: AGÁRDI 2015. 58–61.

⁴⁵¹ Az 1934. XI. tc. miniszteri indoklása. CHJ 1934. 84.

⁴⁵² „Az iskolai és iskolán kívüli nemzetnevelés feladata a nemzeti művelődés színvonalának emelése és egységének biztosítása; más szóval: az iskolai nevelés célja az egyöntetű, egészséges nemzeti közszellem, vagyis az egységes nemzeti világszemlélet kialakítása, a magyar ifjúságnak a nemzeti élet különböző ágazataiban, a szellemi és gazdasági pályákon folytatandó munkásságának erkölcsi nevelés és értelmi oktatás által való előkészítése révén.” Hóman Bálint beszéde a Képviselőházban a gyakorlati középiskolákról szóló törvény vitáján (1938. március 21.). In: HÓMAN 1938. 255. Lásd még: Hóman felszólalása a Képviselőházban a középiskolai törvény vitáján (1934. április 14.). KN XXI. 236–244., Az 1934. XI. tc. miniszteri indoklása. CHJ 1934. 84. Vö. UJVÁRY 2009. 106.; TÖKÉCZKI 1995. 115–116.

⁴⁵³ Hóman felszólalása a Képviselőházban a középiskolai törvény vitáján (1934. április 14.). KN XXI. 237., A magyar királyi vallás és közoktatásügyi miniszter 3501–1936. eln. sz. rendelete az 1935. VI. tc. végrehajtási utasításának kötelező beszerzése tárgyában. HK 1936. 200–201.

A nemzetnevelés szempontjai az iskolarendszer új szervezeti felépítésében

Hóman első komoly miniszteri intézkedése a középiskolák szervezeti (majd ehhez kapcsolódva később tantervi) reformja volt, melyek során alkalma nyílt érvényesíteni nemzetnevelési elképzeléseit. Az itt tetten érhető koncepció érvényesült az oktatásigazgatási reformban, és ezt vezették be a népiskola és a népművelés területén is.

Az előzmények általános, de a téma szempontjából talán mégis túl részletesnek tűnő bemutatása a Hóman-féle gimnáziumi reform központi elemét, az egységesítés kérdését segít megérteni. Ahogy azt már Imre Sándornál is láthattuk, a középiskola ügye a 19. század utolsó évtizedei óta szinte folyamatos viták középpontjában állt szakmai körökben, és váltakozó intenzitással a „felhasználók” között, vagyis a szélesebb közvéleményben is. Mindezek háttérében olyan társadalmi-gazdasági jelenségek álltak, amelyek megkérdőjelezték az iskolai oktatás tartalmában a „humanisztikus” és a „reális” tantárgyak közötti hangsúlyokat, vagyis amelyek miatt a közvetítendő műveltségisménnyel szemben támasztott igények megváltoztak.⁴⁵⁴ A műveltségi tartalmak kérdése összefüggésben állt az iskolarendszer szervezeti felépítésével is. A természettudományos, a műszaki, illetve a modern nyelvismeretet előtérbe helyező újabb műveltségismény, illetve a polgárosodó társadalom művelődési igényei új iskolatípusokat hívtak életre. Az 1849-ben Magyarországon is bevezetett „Entwurf” két középiskola-típust állapított meg, a gimnázium mellé bevezetve az (ekkor még hatosztályos) reáliskolát.⁴⁵⁵ Ezt a két középiskola-típust tartotta meg Trefort Ágoston középiskolai törvénye (1883. XXX. tc.) is. A struktúra 1890-ben az ún. „görögpótlós” gimnáziummal egészült ki, amely a kettő erőit igyekezett egyesíteni.⁴⁵⁶ A reáliskola nagy hátránya a humán gimnáziummal szemben abban állt (nem csak Magyarországon), hogy míg az utóbbiban letett érettségi vizsga minden felsőoktatási fakultásra belépőt biztosított, az előbbiben szerzett korlátozott volt, elsősorban a műszaki-gazdasági szakokon és a főiskolákon történő továbbtanulásra jogosított fel. Ebből (is) eredően a humán gimnázium lényegesen népsze-

⁴⁵⁴ Az iskolarendszeren is túlmutató századfordulós oktatáspolitikai vitákhoz lásd Csibi 2014.

⁴⁵⁵ PUKÁNSZKY–NÉMETH 1998. 412–413.; HORÁNSZKY 1999.

⁴⁵⁶ MÉSZÁROS 1991. 43.

rűbb volt, a két világháború között viszont már anakronisztikusnak hatott túlságosan is „klasszikus” beállítottsága. A viták tehát egyfelől akörül zajlottak, hogy mit tanítson az iskola: klasszikus, avagy modern műveltséget kell-e közvetítenie, másfelől, hogy a diákok ezekről azonos vagy eltérő arányban tanuljanak, vagyis milyen szervezeti formára, egységes vagy differenciált iskolarendszerre van-e szükség. E kérdések mögött összetett társadalompolitikai, sőt világnézeti konfliktusok húzódtak meg.

Egy további fontos eleme volt e diskurzusnak az iskola szerepe a nemzeti nevelésben. Egyre komolyabb igényként fogalmazódott meg, hogy az iskola ne csak jó állampolgárokat, de a nemzet számára jó hazafiakat is neveljen. Ez az igény érzékelhető már az 1889-es középiskolai tantervben is.⁴⁵⁷

A középiskola ügyét nem sikerült rendezni a dualizmus éveiben, így az továbbra is napirenden maradt. Ahogy az egységes és a differenciált intézményrendszer, úgy a humán és a reál műveltségeszmény mellett is számos neves tudós szakember és oktatáspolitikus sorakozott fel, pró és kontra.⁴⁵⁸ Egy dologban azonban nem volt vita: az új helyzetben a közoktatás „nemzeti” szelleme mindenki számára alapvető követelménynek tűnt.

Az államiság újjászervezésének gondjai közepette végül csak igen sokára, 1924-ben megszülető Klebelsberg-féle középiskolai törvény⁴⁵⁹ a differenciálás mellett döntött, a két fő középiskolafajta, a humángimnázium és a reáliskola mellett létrehozva a kettő közötti félutat képviselő reál-gimnáziumot.⁴⁶⁰ A gimnázium(ok) exkluzivitását az új iskolafaj nem csökkentette, mivel ebben is megmaradt (az alsó osztályokban is) a kötelező latin, ami – Nagy Péter Tibor kutatásai szerint – minden esetben az alsóbb társadalmi csoportok kirekeszt(őd)ése irányába hatott.⁴⁶¹ A számukra „kijelölt”

⁴⁵⁷ MÉSZÁROS 1991. 50. A kiegyezés után, vagyis az önálló magyar oktatáspolitikai történetében ez a második középiskolai tanterv. Az első 1879-ben jelent meg.

⁴⁵⁸ Vö. KORNIS 1933.

⁴⁵⁹ 1924. évi XI. tc.

⁴⁶⁰ KARDOS 2002. 65–66. A reál-gimnázium tantervében a latin és a természettudományos tárgyak, valamint a modern nyelvek is helyet kaptak. Mindhárom középiskola-típusban szerzett érettségi az egyetemek bármely karára belépőt biztosított – elvileg. Mivel a jogi karok megkövetelték a latin, a bölcsészkarok a latin és a görög érettségit, a két gimnázium továbbra is hatalmas előnyt élvezett a reáliskolával szemben. A középfokú oktatás reformjának része volt a polgári iskola helyzetének rendezése. Az eddig alsófokú intézményt az 1927. XII. tc. középfokú iskolának minősítette és évfolyamainak számát 4-re szállította le. Fontos eleme lett volna a reformnak a polgárra építő felső mezőgazdasági iskolák létrehozása is, ez azonban érdemben nem valósult meg.

⁴⁶¹ NAGY 2005. 58. A középiskolák közül csak a reáliskola volt latinmentes továbbra is.

iskolatípus a polgári volt. Klebelsberg a gimnáziumok számát és arányát csökkenteni, a polgári iskolákét és a ráépülő középfokú szakiskolákét pedig növelni kívánta. A kultúrgeográfiai arányosítás nem hozott átütő sikert,⁴⁶² a reálgimnázium viszont csakhamar rendkívüli népszerűsége tett szert.⁴⁶³ Olyannyira, hogy a humángimnáziumok és a reáliskolák tanterveiben is módosításokat kellett engedélyezni, amelyekkel közelebb kerülhettek a reálgimnáziumhoz, így csakhamar öt különböző fiú és ugyanennyi leány középiskola-típus lett hazánkban, meglehetősen nehezen követhető és néhány ponton bizonytalan jogszabályi háttérrel (a törvényt rendeletekkel írták felül).⁴⁶⁴ Nagy vonalakban ez volt az alaphelyzet, amelyet Hóman rendezni kívánt újabb középiskolai reformjával.

A hómani középiskolai reformmal kapcsolatban a szakirodalom elsősorban az 1934. évi XI., a gimnáziumról szóló törvényt vizsgálja. Kétséggel ez tekinthető a legfontosabbnak, elsősorban azért, mert igazán csak ennek hatásai váltak valóban érzékelhetővé, ezek realizálódtak a közoktatásban. Az 1938-ban született, a gyakorlati középiskolákra és a líceumra vonatkozó jogszabály a háború kitörése miatt már nem valósulhatott meg érdemben. Úgy vélem azonban, hiba lenne ezeket egymástól elkülönítve szemlélnünk, mert Hóman kinevezése pillanatától arra törekedett, hogy az oktatási rendszert (alap-, közép- és felsőfokon is) egységben kezelje, így a középfokú oktatás iskolatípusait is egymással szoros összefüggésben alakította, fejlesztette. Ezt szolgálta az oktatásigazgatás reformja is, mely minden iskolatípust közös felügyeleti rendszerbe szervezett.⁴⁶⁵ Az 1938-as törvények parlamenti vitája kapcsán Hóman nem győzte hangsúlyozni, hogy

„ez a két törvényjavaslat szerves összefüggésben van, mint a magyar középfokú oktatás reformját célzó javaslat, az 1935:VI. törvénycikkkel [az

⁴⁶² A gimnáziumok számát nem, de arányát sikerült csökkenteni. Az összes fiú középiskola (gimnázium, reálgimnázium és reáliskola együtt) száma 1920 és 1937 között 119–122 intézmény között ingadozott, tehát érdemben nem változott. A leányközépiskolák mellett (számuk 1920-ban 31, 1937-ben 47) a polgári iskolák száma nőtt a legdinamikusabban a korszakban: 1920-ban 312, 1931-ben 380, 1937-ben 397 intézmény működött (fiú és leány együtt). A felsőkereskedelmi száma 1920-ban 40 intézmény, 1927-re elérte az 50-et, majd a korszak végéig lényegében nem változott. MSÉ 1923–1938.

⁴⁶³ A reálgimnázium bevezetése a statisztikai adatok fényében sikeresnek minősíthető: az 54 felekezeti gimnázium közül 20 (37%), a 43 állami és egyéb jellegű gimnázium közül csak 7 (16,3%) maradt meg humanisztikus irányú gimnáziumnak. MSÉ 1924. B. 381

⁴⁶⁴ Lásd erről részletesen ANTALL 1986, illetve BARTA 1935. 3–9.

⁴⁶⁵ 1935. VI. tc. *a közoktatásügyi igazgatásról*. A későbbiekben erről bővebben is lesz szó.

oktatásigazgatás reformjával – D. A.], az 1934:XI. törvénycikkkel, de összefügg a boldogult elődömnök annakidején benyújtott javaslata alapján elfogadott 1927:XII. törvénycikkkel is, amely a polgári iskola újjászervezésének alapját vetette meg. [...] Ezeket a középfokú oktatás terén végrehajtott munkálatokat követi, kiegészíti és teljessé teszi majd az ősszel előkészítendő felsőoktatási reform, amely ezekre fog ráépülni”.⁴⁶⁶

Hóman az átfogó intézkedésektől azt várta, hogy a szervezet hatékony és eredményes lesz, és ténylegesen azokat a célokat szolgálja, amelyeket az állami művelődéspolitikai, a gazdaságpolitika és általában a nemzetszervezés számára kitűzött. Az erkölcsi nevelés, a nemzeti tudat megerősítése, a nemzethű, értékes munkájával a közösséget szolgáló állampolgárok nevelése mellett a gazdasági válság és a tömeges (elsősorban az értelmiséget sújtó) munkanélküliség fényében világos volt az is, hogy az államnak valamilyen módon segítenie kell, hogy az iskolákból kikerülő fiataloknak valóban legyen lehetősége elhelyezkedni, vagyis a szakemberképzést a munkaerőpiaci igényekhez kellett igazítani. A középfokú oktatás reformjában a gimnáziumok egységesítésénél éppen ezért sokkal fontosabb elem volt (lett volna) az ún. gyakorlati középiskolák létrehozása. A koncepció lényege ugyanis éppen az volt, hogy a gimnáziumba áramló, majd az érettségivel elhelyezkedni nem tudó „tömegeket” szakmai képzést is nyújtó, vagy a szakköziskolai képzéseket megalapozó gyakorlati középiskolákba tereljék. A reform ezzel egyszerre reagált az értelmiségi munkanélküliség problémájára és felelt – ezzel összefüggésben – a több oldalról sürgetett gazdasági „őrségváltás” igényére.⁴⁶⁷

A gimnázium reformja és a gyakorlati középiskolák felállítása tehát szorosan összekapcsolódott, logikus lett volna ezek összehangolt bevezetése, ahogy azt Hóman eredetileg eltervezte. Ám erre nem kerülhetett sor, s ennek oka a kormányon belüli érdekütközésekben keresendő. Hóman a hatékony iskolarendszer alapvető feltételének tekintette az oktatásügy egységes irányítását és felügyeletét – talán ezért is tartotta élete fő művének a már említett, az egységes iskolafelügyeletet megvalósító oktatásigazgatási reformot.⁴⁶⁸ Hivatalba lépésekor azonban éppen a koncepció

⁴⁶⁶ Hóman beszéde a Felsőházban a gyakorlati középiskolákról szóló törvényjavaslatok vitáján (1938. április 8.). In: HÓMAN 1938. 265.

⁴⁶⁷ Bővebben lásd erről: DÉVÉNYI 2020.

⁴⁶⁸ Vö. Hóman beszéde a kir. tankerületi főigazgatók értekezletén (1935. szeptember 13.). In: HÓMAN 1938. 192.

sarkalatos pontját képező szakoktatás nem a VKM, hanem a gazdasági tárcák (Földművelésügyi Minisztérium, Kereskedelemügyi Minisztérium, Iparügyi Minisztérium) felügyelete alatt állt. Hóman kezdettől törekedett arra, hogy a szakoktatás a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium irányítása alá kerüljön. Ennek érdekében már 1933-ban tárcaközi értekezletet hívott össze (melyen egyébként Imre Sándor is részt vett szakértőként), ez azonban nem vezetett eredményre, sőt a mezőgazdasági tárca még a VKM-hez tartozó gazdasági népiskolákat is a felügyelete alá kívánta vonni.⁴⁶⁹

Hóman nem adta fel. 1935 februárjában a minisztertanács számára írt feljegyzésében kifejtette, hogy eddig „az egész probléma-komplexum nem egyetemes nemzetpolitikai és nemzetnevelési szempontból tárgyalatott, hanem a VKM és a gazdasági tárcák felfogásában szükségszerűen jelentkező szakszempontok szerint”.⁴⁷⁰ A kultusztárca felfogása szerint az iskolák elsőrendű feladata ugyanis a nevelés, és ezért minden iskolatípusban az egységes nevelési elvek érvényesítését kell garantálni, ami csak a VKM irányítása mellett képzelhető el. A szaktárcák ugyanakkor a szakmai képzés minőségéért aggódtak. A szakiskolák (felsőkereskedelmi iskolák, illetve felső mezőgazdasági iskolák) száma a korszakban viszonylag alacsonynak volt mondható, ezért mindeddig nem okozott különösebb gondot a szaktárcák felügyeleti joga.⁴⁷¹ Hóman viszont éppen ezt az iskolatípust (illetve ennek reformált változatát) kívánta tömegiskolává duzzasztani, ahova a továbbtanulók zöme kerülne. Ennek fényében a VKM már nem mondhatott le az itt folyó nevelés felügyeletéről.

„A kérdés azonban egyetemes nemzetnevelési és nemzetpolitikai szempontból mérlegelve korántsem e bizonyára kicsinyes és valójában hatalmi szempontok körül forog. Korunk minden irányú és minden típusú oktatóintézményt két követelmény elé állít, mely közül egyik a bármely pályára készülő ifjúság egységes szellemű és egységes irányítású erköl-

⁴⁶⁹ Hóman Bálint előterjesztése a kultuszminisztérium és a szakminisztériumok kooperációjáról. OSZK Kt Fond 15/8.

⁴⁷⁰ Uo. 2–3.

⁴⁷¹ A felsőkereskedelmi iskolák száma 1920-ban 40 intézmény, 1927-re elérte az 50-et, majd a korszak végéig lényegében nem változott. Csupán 1923-tól kezdte meg működését az országban 2 felső mezőgazdasági iskola, de számuk 1938-ig (az első bécsi döntésig, illetve a hómani gyakorlati középiskolák felállításáig) sem emelkedett 4 fölé. Középfokú ipari iskola a hómani reformokig egyáltalán nem működött (MSÉ 1923–1938.). A megnövekedett országterületen 1940-ben 13 ipari középiskola, 7 mezőgazdasági középiskola és 70 kereskedelmi középiskola működött. (MSÉ 1941. C. 181.)

csi, jellembeli, egyéni és nemzeti nevelése, másik a magyar ifjúság nagy tömegeinek a bürokrácia helyett, a gyakorlatai élet felé való irányítása. E két szemponthoz járul egy harmadik: az elméleti, tudományos [...], egyetemekre vezető iskolatípusnak, a gimnáziumnak a mai kor szükségletét és igényeit kielégítő elit iskolatípussá való fejlesztése, illetőleg ilyenül való fenntartása. Ezeknek a nemzetpolitikai nézőpontból ma elsőrendű fontossággal bíró szempontoknak alapos mérlegelésével megállapíthatjuk, hogy az u.n. gyakorlati, gazdasági irányú oktatás, az ifjúságnak ily irányban való nevelése egyáltalában nem oldható meg a kevés tanuló oktató szakiskolák keretében. [...] De ezek a szakiskolák és szaktanfolyamok a nemzetnevelés szervezetében és a nemzet életében igazán üdvös és komoly szerephez csak akkor juthatnak, ha a tömegnevelő iskolákkal nem mint öncélú intézmények állnak szemben, hanem azokkal irányítás, pedagógiai és szakoktatási célkitűzés tekintetében szoros szervezeti összefüggésben álló, a népiskolai és a polgári iskolai képzést mintegy betetőző, ez utóbbi tömegiskolák gazdasági oktatásában a szakfelügyeleti teendőket is ellátó, szóval az egész nemzetnevelési rendszerbe organikusan beilleszkedő tanító-intézményekké szerveztetnek át.”⁴⁷²

Az iskolafelügyelet kérdését a szaktárcák között végül csak 1935-ben, az oktatásigazgatási reform kapcsán sikerült – kompromisszumos megoldással – rendezni.⁴⁷³

Érdeemes röviden áttekinteni az említett három, a középfokú oktatás reformját szolgáló törvény tartalmát, újításait, célkitűzéseit. Az 1934. évi

⁴⁷² Hóman Bálint előterjesztése a kultuszminisztérium és a szakminisztériumok kooperációjáról. OSZK Kt Fond 15/8. 3–4.

⁴⁷³ A m. kir. minisztérium 1935. évi 8.620. M. E. számú rendelete az iparoktatási intézetek igazgatásáról és felügyeléről. MRT 1935. 715–716. Ám ekkor is csak az iparügyi miniszterrel sikerült megállapodni. Vö. Hóman beszéde a Képviselőházban a közoktatásügyi igazgatásról szóló törvényjavaslat vitáján (1935. május 9.). In: HÓMAN 1938. 189. A kereskedelmi és mezőgazdasági minisztériumok esetében, az oktatásigazgatási törvény indoklása szerint „az érdekelt miniszterek és felügyeleti szerveik versengést és féltékenységet nem ismerő, őszinte együttműködése fogja biztosítani a tárcakereteket áttörő, egyetemes nemzetnevelési elvek érvényesülését, másrészt pedig a gazdasági irányú szakoktatás tökéletesbedését.” (1935. évi VI. törvénycikk általános indoklása. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torvenyei>). A szakiskolák minél tökéletesebb integrálását igyekeztek előmozdítani azzal is, hogy az eddig az Országos Közoktatási Tanácstól (OKT) függetlenül működő szakmai tanácsadó testületet, a Kereskedelmi és Ipari Oktatási Tanácsot beolvasztották az OKT-be. OKT Kereskedelmi Szakosztálya 1937. nov. 22-i ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1937–1938. PKM K. Bővebben CSIBI–DÉVÉNYI 2016.

XI. tc (a középiskoláról) kétségkívül legfontosabb célkitűzése az egységesítés volt. A miniszteri indoklásban a szervezeti kérdések kapcsán a következőket olvashatjuk:

„A középiskolának ez a differenciálódása [ti. az 1924. XI. tc. óta fennálló középiskolai rendszer – D. A.] és különböző fajainak már-már kaotikus tömkelege megfelel talán a XIX. század második felében uralkodó specializáló iránynak, az általános műveltség elvétől mindinkább eltávolodó szakműveltségi gondolatnak, de egészségesnek semmi esetre sem mondható. Tagadhatatlan, hogy része van annak a szomorú jelenségnek az előidézésében, amit általánosságban a nemzeti közszellem, az egységes nemzeti világnézet hiányának szoktunk nevezni. [...] miként a tudományban és a nemzetpolitikában, az oktatásügy terén is a szintézis, az összefogás, az egységesítés irányába kell haladnunk”.⁴⁷⁴

Az 1934. évi XI. tc. megszüntette a középiskola-fajták rengetegét (humán- és reálgimnázium, valamint reáliskola) és egyetlen intézményformát hagyott meg, mely a reálgimnázium megfelelője volt, új neve egyszerűen gimnázium lett, úgy a fiú-, mint a leányiskolák tekintetében. (A fiú- és leánygimnáziumok közötti különbség kisebb tantervi és főleg módszertani eltérésekben jelentkezett). Az egység megteremtésének kérdését több irányból is megközelíthetjük. Értékelhetjük olyan elemként, amely tökéletesen illeszkedik a gömbösi centralizációs törekvésekhez, különösen, ha az alább tárgyalt tanügyigazgatási reformmal együtt szemléljük. Azonban látnunk kell azt is, hogy a később kialakított gazdasági típusú középiskolák, illetve a pedagógiai szakképzést nyújtó líceum által újból megjelent a középfokú oktatásban a szervezeti differenciálás, valójában még sokkal markánsabb módon, mint azelőtt. Igaz, Hóman ezt nemigen hangsúlyozta, inkább a rendszer egészének egységességét domborította ki, ez azonban elsősorban a szellemiségre, a célokra és az igazgatásra vonatkozott.

A középiskolák egységesítésének igénye a szakmai körökben és a szülők elvárásaiban is komolyan jelen volt. A törvény előkészítésére 1933-ban Hóman által összehívott szakértői értekezlet vitaanyagából, valamint a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba megküldött nagyszámú szakértői véleményből egyértelműen az derül ki, hogy a szakma maga is az

⁴⁷⁴ 1934. évi XI. tc. a középiskoláról. CJH 1934. 6.

egységesség mellett voksolt.⁴⁷⁵ Mi sem jelzi ezt jobban, mint az, hogy a kultuszminiszter eredeti terve szerint a csaknem százéves hagyománnyal rendelkező duális (ahogy a korszakban nevezték: bifurkált) struktúrához tért volna vissza, vagyis a reálgimnázium mellett megtartotta volna a reáliskolát is, azzal a változtatással, hogy az első négy osztályuk egyforma tantervet kapott volna. A szakértői vélemények többsége azonban egyértelműen azt javasolta, hogy a felső négy osztály is legyen egységes, még hozzá a reálgimnázium tanterve szerint.⁴⁷⁶ A reáliskola fenntartásában leginkább érdekelt Műegyetem és a műszaki szakmai testületek maguk is e mellett foglaltak állást.⁴⁷⁷

Az egységesség valamint a fiú- és a leány-középiskolák közötti különbségek megszüntetése, a gazdasági és társadalmi ismeretek tanítása mellett a művészeti nevelés, a túlterheltség csökkentése, a latin és a német nyelv oktatása is a vita tárgyát képezte. A hozzászólások alapján felmerült újabb kérdések megtárgyalására Hóman még egy értekezletet összehívott 1933. szeptember 13-ra, melynek témái az iskolai jellemnevelés megvalósításának lehetőségei, módjai, eszközei voltak.⁴⁷⁸ A nemzetnevelés kulcseleme, a jellemnevelés hangsúlyosabbá tétele a közoktatásban tehát szintén a szakma részéről is komolyan felmerülő igény volt.⁴⁷⁹

Az 1938. évi XIII. tc. az általánosan képző gimnázium mellett megalkotta a négy évfolyamos gyakorlati irányú középiskolákat, melyekbe a

⁴⁷⁵ Lásd erről részletesen: ANTALL 1986. Az Antall József által csak 1986-ban közreadott, de már 1956-ban (!) elkészült forrásgyűjtemény különleges értékét az adja, hogy a VKM levéltári iratanyaga időközben megsemmisült. A kötetben közreadott szemelvényeken kívül így csak nagyon töredékes, személyes hagyatékokban fennmaradt forrásaink vannak a törvény előkészítésének – Antall elmondása szerint – hatalmas egykori iratanyagából.

⁴⁷⁶ A felkért szakértők között találjuk Imre Sándort is, aki a javaslatban saját régi tervének megvalósulását üdvözölte. A miniszteri tervezetnek a gazdasági- és társadalmi ismeretek tanítására vonatkozó pontja kapcsán bevallotta, hogy „1919 őszén ugyanez a gondolat vezetett a közgazdasági és társadalmi ismeretek középiskolai tanításának kezdeményezésére és nem tudom elhallgattatni magamban az elégtételnek azt az érzését, amely az annak idejében számomra váratlanul jelentkező ellenzésnek és értetlenségnek leverő emlékeit eloszlatja”. ANTALL 1986. 48.

⁴⁷⁷ ANTALL 1986. 97–98. Lásd még: *Hóman feljegyzése a VKM munkatervéről, 1932. november és 1933; A VKM munkájára vonatkozó munkatervek és megjegyzések 1932–1939.* OSZK Kt Fond 15/48.

⁴⁷⁸ ANTALL 1986. 40–42.; LOCZKA 1934.

⁴⁷⁹ Az említett minisztériumi ankét után az Országos Közoktatási Tanács is részletesen tárgyalta a kérdést és 30 pontból álló javaslatot készített arra vonatkozóan, hogyan lehetne elősegíteni a jellemnevelést az iskolákban. *OKT Állandó Bizottsága 1934. május 22-i ülés jegyzőkönyve.* OKT jegyzőkönyvek 1933–1934. PKM K

polgári iskola, vagy a gimnázium alsó négy osztályának elvégzése után lehetett beiratkozni. A gyakorlati középiskolának mezőgazdasági és gazdasági, ezen belül pedig ipari és kereskedelmi fajtáit hozta létre, megengedve, hogy a konkrét ágazati-szakmai profilt iskolánként lehessen a helyi munkaerőpiaci igényekhez igazítani. Az érettségit is adó, és a felsőoktatás megfelelő szakterületeire is belépést biztosító iskolák a korábbi felsőkereskedelmi és felső mezőgazdasági iskolák szerepét vették át, s a törvény létrehozta a felső ipari iskolát is, ezzel egységes rendszerbe foglalta a középfokú szakképzést.⁴⁸⁰

A gyakorlati irányú középiskolák közé tartozott még egy iskolatípus, a líceum is, amely a nemzetnevelés szempontjából kiemelkedően fontos tanító- és tanítónőképzés reformját volt hivatva megvalósítani. Ezt az 1938. évi XIII. törvénycikkkel együtt megalkotott 1938. évi XIV. tc. szabályozta. Ezek értelmében – szintén a polgári vagy a gimnázium első négy éve után – a líceumban tanultak tovább négy évig a pedagógiai pályára készülő 14–18 éves fiatalok, itt általános műveltséget kaptak és részben már előkészültek a pedagógiai tanulmányokra is. A líceumot követte volna a két évfolyamos pedagógiai akadémia (részben neveléstudományi és jelentős részben gyakorlati képzéssel), ami már kifejezetten a tanítói pályára készítette fel. A képzést lezáró államvizsga tanítói képesítést nyújtott volna. A szakma régi vágyát teljesítette az új jogszabályi rendezés, amennyiben a tanítói végzettséget is felsőfokú tanulmányokhoz kötötte. A pedagógiai akadémiák a második világháború miatt már nem jöhettek létre, a reform megvalósítása elakadt az alsóbb osztályokban.⁴⁸¹

A nemzetnevelésnek az iskola szervezésére, szervezetére, egységes irányítására vonatkozó követelményei tehát teljesültek. A népiskola szervezeti tekintetben eleve egységesnek volt mondható. A polgárirra épülő, négyosztályos gyakorlati középiskolák rendszere egyértelműen a nyolcosztályos népiskola előkészítése felé mutat. Ez az 1940. évi XX. törvényben jogilag valósággá vált, a gyakorlatban azonban majd csak a háború után terjedt el, ekkor már általános iskola néven és merőben más tantervi koncepcióval.⁴⁸² A nyolcosztályos népiskola bevezetését egyébként már

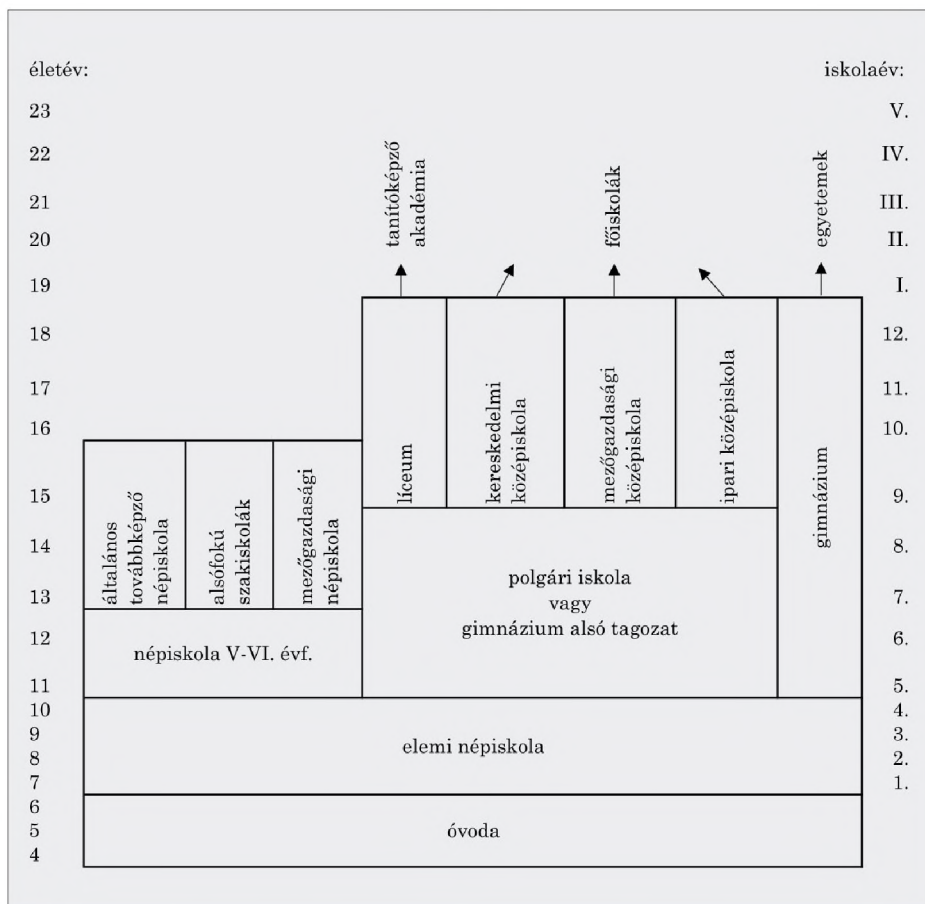
480 1938. évi XIII. tc. *a gyakorlati irányú középiskolákról*. CJH 1938.

481 1938. XIV. tc. *a tanítóképzésről*. CJH 1938. 125–132.; MÉSZÁROS 1991; MANN 1997. 96–103.

482 Nyolcosztályos népiskolák szervezésére, kísérleti jelleggel már a törvény megjelenése előtt is szép számmal akadt példa. 1937-ben Hóman Bálint, arra hivatkozva, hogy már több mint 100 ilyen intézmény van hazánkban, tantervvel is ellátta a népiskolák VII. és VIII. osztályát (addig tanterv nélkül, ismétlőiskolaként működtek). A magyar kirá-

Klebelsberg is komolyan tervbe vette, de erre az anyagi és tárgyi feltételek hiánya miatt az 1920-as években nem kerülhetett sor, s a gazdasági világválság azután hosszú időre kitolta a megvalósítás lehetőségét.

Az oktatási rendszer egységben szemlélését mutatja az a Hóman által készít(tet)ett, papíron maradt közoktatásügyi törvénytervezet is, mely (úgy, ahogy Imre Sándor is javasolta) egyetlen jogszabályban foglalta össze minden nevelőintézmény szabályozását a népiskolától kezdve a polgárin és a szakoktatáson át az egyetemig.⁴⁸³



Az iskolarendszer az 1938-as hómani reformok után

lyi vallás- és közoktatásügyi miniszter 3304/1937. eln. b sz. rendelete a népiskola VII. és VIII. osztálya Tantervének és Utasításának kiadása tárgyában. HK 1937. 69–70.

⁴⁸³ Közoktatásügyi törvényjavaslatok (dátum nélkül). OSZK Kt Fond 15/72.

A szelekció kérdése

A két világháború közötti magyar oktatáspolitikát a középiskolával mint a társadalmi mobilitás igen fontos csatornájával számolt. A középiskolák szervezeti rendjének, az iskolatípusok közötti átjárhatóságnak, az egyes iskolafajok felsőoktatásban való továbbtanulásra képesítő hatályának ezért konkrét és komoly társadalompolitikai vetülete is volt. A nemzetnevelés másik, vagyis nem szervezeti, hanem tartalmi-nevelési fókusza a társadalompolitikai kérdésen belül mint nemzetpolitikai szempont tematizálódott.

A jövő társadalmát (annak gondolkodását, viselkedését) alakítani óhajtó politikát – ami önmagában persze minden oktatáspolitikai természetes célja – a strukturális, szervezeti átalakítások mellett más, diszkriminatív eszközökkel is megtámogatták a korszakban. A két világháború között alkalmazott középiskolai és egyetemi szelekciós eljárásokról van szó. Ezek lényegében azon tanulók kiszűrését célozták, akik (vélelmezhetően) nem feleltek meg a nemzetnevelés kapcsán megfogalmazott normáknak, illetve azon csoportok támogatását, akiket a döntéshozók e normák hordozóinak véltek. Vagyis egyfelől a hatalmon lévő elit világnézetét és politikai törekvéseit reprezentáló (keresztény, nemzeti) középosztály gyermekeinek pozitív diszkriminációját, másfelől „az oda nem való elemek” kirekesztését.

A pozitív diszkrimináció direkt formája volt az ösztöndíjak, segélyek és lakhatási támogatások (kollégiumok, szakkollégiumok) rendszere, mellyel a középosztályi származékok mellett az 1930-as évektől egyre inkább a „népi”, azaz a paraszti sarjakat is támogatták.⁴⁸⁴ Az 1930-as évek népi tehetséggondozó törekvései mögött mindazonáltal sokkal inkább fajvédő, mint demokratikus eszményeket kell keresnünk.

A negatív diszkrimináció alkalmazása a közéletben eltérő intenzitással jelen lévő antiszemita hangulat megerősödésével mutat párhuzamot. Ez történt az 1920-as évek elején, amikor a numerus clausus mellett a középiskolákban is felvételi vizsgát vezettek be.⁴⁸⁵ Ezt 1924-ben Klebelsberg eltörölte, s 1928-ban a numerus clausus antiszemita élén is finomítani

⁴⁸⁴ A tehetséggondozás eszköze volt a Horthy Miklós Ösztöndíj megalapítása 1937-ben, kevésbé ismert a meglehetősen későn, 1941-ben indított Országos Magyar Falusi Tehetségmentés program. Lásd erről: UJVÁRY 2010. 76–78.; PORNÓI 2011.

⁴⁸⁵ Erről bővebben: DÉVÉNYI 2020.

próbált.⁴⁸⁶ A gazdasági válság következtében felszínre törő feszültségek nyomán került újra előtérbe a diszkriminációt erősítő praxis.

A társadalom egyre fokozódó igénye a középiskolai végzettség megszerzésére az 1890-es évektől figyelhető meg, minden bizonnyal a gazdasági és állami élet modernizációja és a foglalkozási szerkezet – ha nem is radikális, de érzékelhető – átalakulása következtében. Ez az igény az első világháborút követő megváltozott viszonyok között sem csökkent. Az értelmiség – melynek nagy részét az állami hivatalnokok csoportja képezte – gyermekei mellett legnagyobb arányban az önálló kisiparosok és kiskereskedők íratták középiskolába gyermekeiket. A forradalmak és Trianon után e tendencia kettős veszélyérzetet váltott ki a konzervatív elit körében. Egyrészt a társadalmi és politikai rend stabilitását féltették az elitbe esetleg bejutó, a fennálló hatalmi struktúrát megkérdőjelező „intellektuális parvenüktől”, de hasonló okokból tűnt aggasztónak a Trianon után problémaként jelentkező értelmiségi munkanélküliség kérdése is: tartani lehetett az egzisztenciájában veszélyeztetett réteg politikai radikalizálódásától.

A gimnáziumi tanulók számának csökkentése, a fiatalok gyakorlati középiskolák, illetve foglalkozások felé terelése egyszerre kapcsolódik az értelmiségi munkanélküliség és a gazdasági „őrségváltás” problematikájához. Az elitnek fenntartani óhajtott gimnáziumokban ugyanakkor szükségessé vált a tanulmányi eredmények mellett egyéb szelekciós szempontok, így a nemzethűség és az erkölcsi, vallás erkölcsi megbízhatóság érvényesítése is a szándékolt hatás elérése érdekében. A középiskolai szelekcióval kapcsolatos gyakorlati intézkedések és elvi állásfoglalások ezen, alapvetően politikai indítéokra vezethetők vissza. Ehhez illeszkednek a zsidóság gazdasági és oktatási „térfoglalását” akadályozó intézkedések is, mely csoport az átlagosnál messze magasabb arányban taníttatta tovább gyermekeit, és amely szerepe a gazdasági és a kulturális életben is meghatározó, számarányánál jóval erősebb volt.

⁴⁸⁶ Figyelemre méltó, hogy a numerus clausust 1928-ban módosító törvénycikk – mely a nemzetiségek figyelembevételét kivette a jogszabályból, de a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság szempontjait meghagyta – új kritériumként többek között éppen a közalkalmazottak gyermekeinek előnyben részesítését írta elő. 1928. évi XIV. törvénycikk a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról szóló 1920. évi XXV. törvénycikk módosításáról. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torvenyei>

A „zsidózás” azonban a hivatali nyelvben, a dualizmus kori hagyományt megőrizve, az 1930-as évekig még tabunak számított – lásd numerus clausus.⁴⁸⁷ A „felforgató”, „gyökértelen”, „forradalmár”, „bolsevista”, „nemzeti szempontból megbízhatatlan” stb. frazémák lényegében a „zsidó” körülírására szolgáltak.⁴⁸⁸ E leplezett nyelvbe illeszkedett az értelmiségi munkanélküliség (szellemi proletáriátus) fogalma is.⁴⁸⁹ Ezek a kifejezések valós politikai-társadalmi problémák leegyszerűsítő, bűnbakképző attribútumává váltak és gyakran felderíthetetlen, hogy használójuk a létező problémákra, vagy az (ezeknek adott esetben részét képező) „zsidókérdésre” utalt.

Az értelmiségi munkanélküliség problémája az első világháború után a „zsidókérdéstől” függetlenül is tematizálódott Európa-szerte. A kérdéssel a Népszövetség és más nemzetközi szervezetek is foglalkoztak, javaslatokat fogalmaztak meg az értelmiségi képzés korlátozására vonatkozóan is. A Tanácsköztársaságot követő, politikai alapú köztisztviselői „tisztogatások” nem enyhítették érdemben a helyzetet, és az újabb állami elbocsátásoknál már tisztán szociális szempontokat alkalmaztak (nem családfenntartó, más jövedelme, több állása is van, stb.). Az – elszakított területekről menekült hivatalnokok elhelyezési kényszere miatt is – túltelítődött állami hivatalnoki pályákról a figyelem a magánszférára terelődött, ami maga után vonta az „őrségváltás” gondolatát.⁴⁹⁰ Ez a gondolat pedig jelentős igényeket támasztott az oktatáspolitikával szemben is.

E kérdéskörhöz kapcsolódik az 1934. évi középiskolai törvény legtöbbet vitatott pontja, az egyetemre való továbblépéssel kapcsolatos 38. paragrafus. Míg korábban az érettségi automatikus „belépőt” jelentett az egyetemre, az új törvény ezt a jogosultságot külön véleményezési eljáráshoz kötötte. A vizsgabizottság „az érettségi vizsgálaton tanúsított, valamint a tanuló középiskolai tanulmányai folyamán elért tanulmányi eredményének, erkölcsi magaviseletének és egyéniségének gondos mérlegelése alapján” állapította meg, hogy a diák érdemes-e egyetemi tanulmá-

⁴⁸⁷ Lásd TÓTH Z. 1998. 67–68. Erre utal Weis István 1930-ban tett alábbi megállapítása is: „...a trianoni Magyarországon tagadhatatlanul van jó adag antiszemitizmus, ha az a tüntetések és egyéni akciók korszakából a meggyőződés korszakává érett is, és kormányzati intézkedésekben, különösen pedig a közgazdasági élet mezején egyáltalában nem érvényesül”. WEIS 1930. 116.

⁴⁸⁸ A politikai és a faji kategóriák illeten összemosásáról lásd KOVÁCS M. 2012. 43.

⁴⁸⁹ Lásd NAGY 1995. 74.

⁴⁹⁰ SZABOLCS 1996. 341–349. A kérdéstről lásd továbbá: *A szellemi munkások összeírása 1928*. Magyar kir. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1930; UNGVÁRY 2016. 152–155.

nyok folytatására. A részletes szempontok meghatározására a törvény a vallás- és közoktatásügyi minisztert rendelet kiadásával bízta meg.

A kormány magyarázata szerint erre a szelekcióra elsősorban a „szellemi túltermelés” megakadályozása miatt volt szükség. A probléma orvoslására az egyik mód az érettségizők és diplomázók számának csökkentése lett volna. Statisztikai adatok bizonyították azt is, hogy a középiskolába beiratkozók jelentős százaléka lemorzsolódik, nem tesz érettségit vagy már a felső tagozatot sem végzi el. A kultuszminiszteren kívül a pedagógus szakma is megfogalmazta, hogy a gimnáziumba rendkívül nagy számban jutnak be oda nem való diákok, akik rontják az iskolák színvonalát.⁴⁹¹ Ezeket a fiatalokat – a gazdaság, a munkaerőpiac igényeivel is összhangban – a gazdasági, gyakorlati pályák felé kívánta terelni a kultuszminiszter. Ezzel kapcsolatban viszont komoly problémát jelentett, hogy a gyakorlati középiskolák felállítását nem sikerült a gimnáziumi reformmal szinkronban megvalósítani. A működő középfokú kereskedelmi, és főképp a mezőgazdasági szakiskolák száma pedig elenyésző volt.

Egészségtelennek tartotta a miniszter azt a mentalitást is, mely szerint Magyarországon

„akinek diplomája van, vagy aki középiskolát végzett, sőt aki már négy polgárit végzett is, az nálunk nem akar a maga igényeinek, a maga boldogulásának jobban megfelelő pályára menni, hanem közhivatalban kíván elhelyezkedni. [...] Itt szerintem feltétlenül valami mértéket, szelekciót kell kívánni és a segítség csak szelekcióval lehetséges”.⁴⁹²

A kérdés, ráadásul rendkívül kényes kérdés, csak az volt, hogy ki, mikor és milyen szempontok szerint döntsön a diákok továbbhaladásáról. A szelekciós eljárás (minősítés a felsőoktatásba való továbblépés szem-

⁴⁹¹ Lásd pl. ANTALL 1986. A kultuszminisztérium képviselője az Országos Közoktatási Tanács szűk szakmai fóruma előtt így indokolta a szelekció szükségességét: „Az utóbbi években ugyanis részben olyan tanulóifjúság lepte el a középiskolákat, mely megfelelő képesség hiányában kielégítő eredményt elérni nem tudott és az intenzív oktatást akadályozta. Ez az egészségtelen állapot különösen a fővárosban és népesebb vidéki városokban egyfelől veszélyezteti a középiskolai oktatás jól felfogott érdekeit, másfelől pedig azt eredményezi, hogy olyan gyöngye előképzettségű ifjak kerülnek ki a középiskolából, akik egyetemi tanulmányaikat alig képesek folytatni”. Az OKT Általános Bizottsága 1934. jan. 9-i ülése jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1933–1934. PKM K

⁴⁹² Hóman Bálint felszólalása a Képviselőházban a kultusztárca költségvetési vitáján (1933. május 31.). In: HÓMAN 1938. 131.

pontjából) és a középiskolai osztályozás módját Hóman az 1934. évi középiskolai reform kapcsán kívánta szabályozni. A miniszter eredeti törvénytervezete értelmében a szelekciót két lépcsőben alkalmazták volna – először a negyedik osztály végén, majd az érettségien – tisztán a tanulmányi eredmények alapján. A VKM számításai szerint a tervezett eljárás mellett a diákok 50%-a nem léphetett volna a gimnázium 5. osztályába (számukra a felállítandó gazdasági középiskolákban nyílt volna továbbtanulási lehetőség), az érettségizetteknek pedig 1/3-a nem kerülhetett volna be az egyetemekre.⁴⁹³

Hóman eredeti törvényjavaslatában azonban még nem szerepelt a szelekciós szempontok között – a parlament elé benyújtott tervezetben már tematizált – nemzethűség és az erkölcsi magaviselet.⁴⁹⁴ Az Országos Köznevelési Tanács⁴⁹⁵ (OKT) 1934. január 27-i ülésén nagy vita zajlott a törvénytervezetről, számos tanáregyesület meghívott képviselőjének részvételével, melyen a szelekció különösen fontos téma volt. Ezen a tárgyaláson a szakmai szervezetek részéről merült fel a faji alapú diszkrimináció és a nevelési szempontok érvényesítése is. Ez utóbbival kapcsolatban a későbbiekben is gyakran használt érv lett, hogy ha a törvény egészének egyik legfontosabb célkitűzése az oktatással szemben a nevelés érvényesítése, akkor a szelekció sem alapulhat kizárólag az oktatás eredményein, hanem szerepet kell kapjanak a nevelési eredmények, vagyis az erkölcsi magaviselet is.⁴⁹⁶ A tanácskozás eredményeképpen a törvénytervezet 32.§-a a negyedik osztályos szelekció helyett, a folyamatos rostálás érdekében, az osztályozás rendjét

⁴⁹³ Az év végi osztályzatok (a mai felvételi „pontgyűjtésnek” megfelelően: elégtelen: 1, elégséges: 2, stb.) pontértéket kaptak volna. A gimnázium felső tagozatába csak az a diák léphetett volna tovább, aki az összegyűjthető maximális pontok legalább 50%-át elérte. Az érettségien a pontok 3/5-ét kellett volna elérni az egyetemi továbbjutáshoz, ez alatt csak a főiskolákon lehetett volna továbbtanulni. *Az OKT Általános Bizottsága 1934. jan. 9-i ülése jegyzőkönyve.* OKT jegyzőkönyvek 1933–1934. PKM K

⁴⁹⁴ *Az OKT Általános Bizottsága 1934. jan. 9-i ülése jegyzőkönyve.* OKT jegyzőkönyvek 1933–1934. PKM K

⁴⁹⁵ A VKM szakmai tanácsadó és döntéselőkészítő szerve. Tekintve, hogy a VKM levéltári iratanyagának tekintélyes része 1956-ban elpusztult, az Országos Köznevelési Tanács üléseinek jegyzőkönyvei, melyek az Országos Pedagógiai Könyvtár állományában – 1872-től 1942 őszéig csaknem hiánytalanul – fennmaradtak, forrásértéke páratlan. Az intézmény és a forráseggyüttes részletes bemutatását lásd: CSIBI–DÉVÉNYI 2016.

⁴⁹⁶ *Az OKT Általános Bizottsága 1934. jan. 27-i ülése jegyzőkönyve.* OKT jegyzőkönyvek 1933–1934. PKM K Fornvald József (Országos Középiskolai Tanáregyesület), Kisparti János, Frank Antal hozzászólásai.

kívánta szigorítani.⁴⁹⁷ A 38.§ az érettségivel egybekötött szelekcióhoz adott általános szempontokat, a részletek meghatározását pedig mindkét paragrafus a VKM hatáskörébe utalta rendeleti szabályozásra.

Az 1934. évi XI. törvénycikk, a középiskolai törvény parlamenti tárgyalásán a legtöbbet vitatott pont tehát az egyetemre való továbblépéssel kapcsolatos 38.§ volt. A baloldali parlamenti ellenzéknek az 1920-as előkép rémlett fel ennek kapcsán. Kéthly Anna és Vázsonyi János szerint a kormány a törvénytervezetet, az egész középiskolai reformot csak e pont miatt akarta keresztülvinni. Új numerus clausust véltek felfedezni benne, amely nemcsak a zsidóság, a baloldali értelmiség, de az alsóbb néposztályok gyermekeit is ki akarja szorítani a felsőoktatásból.⁴⁹⁸ Az inkriminált rendelkezés valóban lehetővé tette a VKM számára, hogy befolyásolja az egyetemi hallgatók összetételét, hiszen az egyetemi felvételre jogosító minősítő hatályról döntő érettségi bizottságok elnökeit a törvény értelmében ezentúl közvetlenül a vallás- és közoktatásügyi miniszter delegálhatta. Az egyházi iskolák érettségi eljárásaihoz pedig a VKM széles hatáskörrel rendelkező kormányképviselőt küldött.⁴⁹⁹ Korábban a tankerületi főigazgatók vagy helyetteseik látták el ezt a tisztséget.

Hóman a középiskolai törvény parlamenti vitája kapcsán határozottan visszautasította az ellenzéki vádakát és kiállt a szelekciós eljárás bevezetése mellett. Az értelmiségi munkanélküliség felemlegetésén túl azzal érvelt, hogy az egyetemre való bejutás tekintetében a VKM lehetőséget akar adni a pozitív diszkriminációra, hogy a hazaszeretet és erkölcs tekintetében méltó fiatalok, pusztán egy esetleges gyengébb vizsgaszereplés vagy éppen a vizsgadruk miatt ne essenek el az egyetemi felvételtől.⁵⁰⁰

⁴⁹⁷ „A tanulóknak az egyes tantárgyakban elért, valamint általános tanulmányi eredményét, továbbá erkölcsi magaviseletét és egyéniségét a vallás- és közoktatásügyi miniszter által rendelettel szabályozott eljárás szerint kell elbírálni és osztályozni.” 1934. évi XI. tc. 32. §

⁴⁹⁸ *Kéthly Anna beszéde a törvény képviselőházi vitáján* (1934. április 6.). KN 1935. I. kötet, 119. Az egyetemi hallgatóság körében a korszakban végig jelentős antiszemitizmus az 1930-as évek első felében új erőre kapott. 1932-től rendszeresen ismétlődött a zsidó hallgatók bántalmazása, szinte rendszeressé váltak az egyetemi zavargások, melyek a numerus clausus szigorúbb érvényesítését célozták, s melyek következtében több ízben kellett tanítási szünetet elrendelni az egyes egyetemeken. Ezek hatására a Gömbös-kormány (pontosabban Hóman) nyomást gyakorolt a rektorokra a numerus clausus betartása érdekében, a korábbi, nemzetiségi arányszámok alapján. (KEREPESZKI 2012. 173–191.; LADÁNYI 2005. 63.)

⁴⁹⁹ 1934. évi XI. tc. 41. §

⁵⁰⁰ Az 1934. XI. tc. miniszteri indoklása. CJH 1934. 85.

A gimnáziumi osztályozás rendjéről és az érettségi eljárásról, illetve a felsőoktatásban való továbbtanuláshoz szükséges minősítés rendjéről – a VKM rendeletet előkészítendő – 1934-től Hóman második miniszteri idejének végéig szinte folyamatosan zajlottak tanácskozások az Országos Köznevelési Tanácsban. Számos (egyébként túl nagy változatosságot nem mutató) tervezet készült e tárgyban,⁵⁰¹ de végül csak az osztályozás szabályozásáról született miniszteri rendelet, az érettségi szelekciós eljárásáról nem.⁵⁰² A sokat vitatott külön felvételi képesítés így végül nem került bevezetésre. A kérdés elhúzódása azonban jól mutatja a téma súlyát, érzékenységét, és azt, hogy a testület szakmailag is nehezen birkózott meg a feladattal. Elsősorban az okozott kihívást, hogy miként lehet mérni és értékelni a nemzethűséget és az erkölcsöket, a jellemet, ráadásul 14, illetve 18 éves kamaszok esetében, egy olyan eljárásban, melynek eredménye a diákok egész későbbi életét meghatározhatja.

A tervezetek az osztályozás és minősítés szabályozásának szükségességét – többek között – így indokolták:

„A maradandóbb értékű nemzetnevelés szolgálatába állított mai középiskola és a társadalom feltörekvő rétegeinek kiválogató szempontjai sokszor nem találkoznak. Ezért a középiskolát a maga szempontjainak érvényesítésében olyan eszközzel kell támogatnunk, amely alkalmas arra, hogy eszményi elgondolásait és erkölcsi célkitűzéseit megvédhesse és megvalósíthassa. Ilyen védelmi intézkedés az osztályozási eljárás újabb szabályozása is [...] hogy függetlenítsé az iskolát a kívülről érvényesülő és a nemzetnevelés egyetemes érdekeinek ellentmondó hatásoktól. [...] a tanuló elbírálásában a megszerzett tudáson kívül nagyobb fontosságához képest arányosabb szerephez juttatja egyéniségét (képeességeit, alakuló jellemének vonásait) és a különböző iskolák és különböző tanárok osztályozásában megnyilvánuló viszonylagosság csökkentését, általában az osztályozás nagyobb tárgyilagosságát teszi lehetővé.”⁵⁰³

⁵⁰¹ Sajnos az OKT jegyzőkönyvek között megőrzött példányokon a szerzők nevei nem szerepelnek, és dátumot sem találunk minden esetben rajtuk.

⁵⁰² VKM 109,591/1938. IX. sz. rendelete a *gimnáziumi tanulók tanulmányi eredményének, erkölcsi magaviseletének és egyéniségének elbírálására vonatkozó eljárás szabályozása tárgyában*. HK 1938. 197–200. Az osztályozás szempontjai az 1938. évi középiskolai rendtartás 97.§-ába is bekerültek. RENDTARTÁS 1938. 76–80.

⁵⁰³ *Utasítások a gimnáziumi tanulók osztályozásának és elbírálásának szabályzattervezetéhez*. – tervezet. (1. old.) Az OKT tárgyalási anyaga 1934–1936. PKM K

A nemzetnevelés szempontjából is érdekes megvizsgálni, milyen kritériumok alapján kívánták osztályozni a diákok magatartását. A tervezetekben hat szempont jelent meg, egyes esetekben ezekhez indikátorokat is rendeltek. A hat szempont mindegyike alapján értékelni kellett a tanulókat egy ötös skálán, és ezek átlaga adta a magaviselet érdemjegyét.

A szempontok:

1. Valláserkölc. A hittanórán nyújtott eredmények és a vallásos egyesületekben való részvétel alapján értékelhető.
2. Nemzethűség. Ehhez a ponthoz gyakorlatilag egyik tervezet sem tudott használható indikátort megjelölni.
3. Jellembeli tulajdonságok. Értékelési szempontok: egyeneslelkűség (akkor értékes, ha „magától jön,” ha tanult cselekvés és a tanuló „direkt csinálja” az osztályozás miatt, akkor nem annyira értékes), áldozatkészség (szintén nemes érzésnek kell lennie és nem fakadhat hiúságból, vagy a dicséretre való törekvésből), akarati fegyelmezetttség, következetesség (ez akkor jó, ha „értelmes megfontolásból” fakad, ha csak kötelességérzetből vagy rászoktatásból, akkor nem annyira értékes), tisztelet tudás. („Tisztelet tudása legnemesebb, ha felettesei iránti bizalomból és hálaérzetből ered, kisebb jelentőségű, ha tapintat, udvariasság, alkalmi magalegyőzés a rugói.”)
4. Kötelességtudás és szorgalom. Ennek állandóságát és a diák képességeihez viszonyított mértékét kell vizsgálni, illetve az előzőekhez hasonlóan az okait is: „Természetes erkölcsiségében rejlik-e, pusztán mások – szülők, tanárok iránti szeretetből, tiszteletből származik-e, vagy csak a következményektől való félelem az alapja?”
5. Iskolai magatartás: „Iskolai magatartásában a tanuló lehet szelíd, előzékeny szerény, vagy durva, önző toladó, munkájának végzése közben pontos, lelkiismeretes, higgadt, vagy felületes, hanyag, kapkodó, az órákon fegyelmezett csendes vagy rakoncátlan, fecsegő, hangos, az óráközi szünetekben udvarias, fegyelmezett, vagy erőszakos, kötekedő, lármás stb.” Az iskolán kívüli magatartás megfigyeléséhez az utasítástervezet hasonló szempontokat ad.
6. Tanulótársaira való hatás. E szempont kapcsán vizsgálandó, hogy a diák kezdeményező, vezető szerepű-e, s ha igen, mire biztatja társait. „Az ilyen tanulók között vannak igen értéktelen típusúak, akik ártalmas, fegyelmet bontó hatással vannak a többiekre. Viszont vannak, akik példaadásukkal, irányításukkal nyerik meg és nevelik társaikat.” Az sem mindegy, mi motiválja a vezetésben a

diákokot, mert vannak, akik csak arra használják népszerűségüket, hogy uraskodjanak társaik felett. „A magaviseleti érdemjegy megállapításánál mindig azt kutassuk, hogy a hatás, melyet társaira tesz, nevelőmunkánkban támogat-e bennünket és milyen mértékben?”⁵⁰⁴

A végül hivatalosan is megjelent osztályozási eljárási rend ugyanezt a hat szempontot alkalmazta a magatartás megítélésénél, de pontértékek számolása nélkül. Az itt bemutatott „indikátorok” sem jelentek meg a jogszabályban, csak még homályosabb ajánlások az egyes érdemjegyek megítéléséhez.⁵⁰⁵ 1938-tól a magatartás, a jellem alapos megismerése és fejlődésének nyomon követése érdekében az osztályfőnököknek minden tanulóról személyi lapot, úgynevezett törzslapot is kellett vezetnie, s ezen rendszeresen rögzítenie a diák jellemével kapcsolatos benyomásait.⁵⁰⁶

Külön javaslatok készültek az érettségihez kapcsolt szelekcióról. Ezek értelmében a képesítő hatály megállapításakor az érettségi bizottság tekintetbe venné az érettségi vizsga eredményét, a középiskolai tanulmányok eredményeit, a tanuló erkölcsi magaviseletét és egyéniségét. Az erkölcsi magaviselet és az egyéniség értékének, „megfelelőségének” megállapításához a 6–8. osztályos magatartás érdemjegyeket, a már említett tanulói törzslapokat és a bizottság személyes tapasztalatait, benyomásait kellene figyelembe venni (természetesen a javaslatok között kisebb eltérések vannak, de lényegileg hasonlóak).

⁵⁰⁴ *Utasítások a gimnáziumi tanulók osztályozásának és elbírálásának szabályzattervezetéhez – tervezet.* Az OKT tárgyalási anyaga 1934–1936. PKM K. A tervezet több példát is hoz az értékelésre a megadott szempontok alapján. Álljon itt egy ezek közül: „Ha például egy III. osztályos tanuló, aki vallás erkölcsi kötelességeit buzgalommal teljesíti és nagy örömmel vesz részt a Szívárdájának munkájában, egyeneslelkűsége és áldozatkészsége természetes hajlamból ered, akaratilag fegyelmezett, a gondos házi nevelés és rászoktatás következménye, szorgalma kielégítő, de nem állandó, az órákon gyakran figyelmetlen és fecseg, társaira gyakorolt hatása elég jó, mert előzékeny és figyelmes: vallás erkölcsi meggyőződés: 5 pont
jellembeli tulajdonságai : 4 pont
kötelességtudása és szorgalma: 3 pont
iskolai magatartása: 2 pont
tanulótársaira való hatása: 4 pont
összesen 18 pont.

Ha ezt elosztjuk öttel, a nyert hányados 3,6 pontértékben legközelebb áll a 4-eshez, tehát magaviseletének osztályzata dicséretes.”

⁵⁰⁵ RENDTARTÁS 1938. 76–77.

⁵⁰⁶ RENDTARTÁS 1938. 17.

Az osztályozási és a felvételi minősítési tervezetekkel kapcsolatban szakértői véleményt adott ki a Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete Harkai Schiller Pál aláírásával 1936 márciusában. A szakvélemény a magaviselet, a nemzethűség stb. értékelését teljesen elhibázottnak tartotta. Kifejtette, hogy egy jellem „mérésére” még a szakértő pszichológusoknak sincs kiforrott módszertana, de ha lenne, a kamaszkorban mért tulajdonságok semmiképp sem lehetnek irányadók a felnőttkori személyiség előrejelzéséhez. A törzslapok vezetését kifejezetten veszélyesnek minősítette, legfeljebb iskolapszichológus által tartotta megvalósíthatónak. A továbbtanulásról ilyen módon történő döntéshozatalt egész egyszerűen diktatórikusnak nevezte. Támogatta a jellemnevelés előtérbe helyezését, de kivitelezését a meglévő magas osztálylétszámok és a tanárok túlterheltsége miatt nem tartotta reálisnak. Az osztályozás pontrendszerét a középértékek számításával torzítónak és elszürkítőnek nevezte, mely az egyediségnek nem ad teret. Veszélyesnek tartotta a magaviselet értékelését a tantárgyi jegyekben, de a külön magaviselet érdemjegyek szempontrendszerét is erős kritika alá vette. Különösen a valláserkölcsi és a nemzethűségi szempontokat kifogásolta, melyek egyszerűen nem értékelhetők egy ötös skálán (vagy van, vagy nincs) és a középiskolai korosztályban megletük különben sem természetes. A magaviselet hangsúlyosabb számítása a szakértők szerint hosszú távon alakoskodáshoz és jellemromboláshoz vezet. Javaslatként megjegyezte, hogy inkább a tanárok képzettségének színvonalát kellene emelni, hogy jobb ítélőképességgel rendelkezzenek. Legfontosabb konklúzióként megállapította, hogy „az egész tervezet a közepszerűség nevelését látja maga előtt eszményként,” ahol a kiváló tehetségeknek nincs esélye.⁵⁰⁷ A lélektani intézet beadványát – a jegyzőkönyvek tanúsága szerint – az OKT a későbbiekben nem vitatta meg.

A szelekció bevezetése több szempontból is fontos társadalompolitikai (és részben gazdaságpolitikai) kérdés volt. A tervezetek tanácsulási tárgyalásain artikulált érvekből jól látható, hogy az Országos Köznevelési Tanács a gimnázium (és az egyetem) oktatási színvonalának emelése (megtartása) mellett a keresztény középosztály pozitív diszkriminációjára, valamint a csak homályosan meghatározott „alkalmatlanok” és „veszélyesek” kirekesztésére törekedett. Tegyük hozzá, a színvonalemelést és

⁵⁰⁷ A Kir. M. Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete szakvéleménye. Az OKT tárgyalási anyaga 1934–1936. PKM K

a kimondottan nem teljesítményalapú szelekció egymásnak ellentmondó célkitűzések voltak.⁵⁰⁸

A tanácskozásokon a társadalmi státusz megőrzésével vagy elvesztésével (ami végül is a szelekció tétje) kapcsolatos nem éppen tudományos érvek a közvetlen tapasztalat szintjén ragadták meg a problémát: lecsúszni székben, ezért meg kell akadályozni, nem felemelkedni viszont nem székben, ezért az alsóbb társadalmi rétegből érkező diák nyugodtan eltávolítható. A nyíltan szegregáló, diszkriminatív eljárások bevezetését ugyan nem tartották képviselhetőnek a közvélemény előtt, de néhány furfangos ötlet felmerült a kérdés megoldására. Ezek az iskolaigazgatók és a VKM összejátszásán alapultak volna. A felelősséget a VKM viselte volna, bizalmasan utasítva az igazgatót a szelekció érvényesítésére. A kicsapást olyan „buktató” tantárgyak bevezetésével lehetett volna például megvalósítani, melyek osztályozásába az igazgató is beleszólhat (például: „általános műveltség” és „társadalmi magatartás”). „A nehézség az” – fejtette ki az egyik ilyen tervezet szerzője –, „hogy ezt az elvet nem lehet kimondani. Véleményem szerint azonban meg lehet valósítani nyílt bevallás nélkül is. Ami a dolog morális részét illeti, semmi aggodalomra való okot nem látok benne. Ez régebben a dolgok természetes rendje szerint is így volt.”⁵⁰⁹

A szelekcióval kapcsolatban az volt az egyik legkomolyabb nehézség, hogy a tanárok – az OKT meglátása szerint – sok esetben nem vállalták a felelősséget a buktatásért (tekintettel a diák sorsára, a szülőkre, stb.), ezért inkább enyhébben osztályoztak. A központi szabályozás levette volna a felelősséget a tanár válláról, aki – egy találó megállapítás szerint – „általában nem a nemzettel, hanem a szülőkkal és a tanulókkal szemben érez felelősséget”.⁵¹⁰ A tanácskozások során felmerült olyan ötlet is, hogy a társadalom (vagyis a szülők) „antiszelekciós hangulatát” sajtókampány útján kéne befolyásolni, cikkeket közölve például a bukott nebulók öngyilkossági kísérleteiről... Nagyon is releváns észrevétel volt viszont, hogy a

⁵⁰⁸ Jól érzékelteti ezt Péch Aladár hozzászólása az osztályozás szempontjaival kapcsolatos vitában: „A tehetséges, de nemzetvédelmi és valláserkölcsei téren megbízhatatlan tanulók a legveszedelmesebbek”. Az OKT Köznevelési Bizottsága 1935. okt. 23-i ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1935–36. PKM K

⁵⁰⁹ Tamás Viktor (?) javaslata a középiskolai osztályozással és szelekcióval kapcsolatban. Az OKT Középiskolai Albizottsága 1935. november 26-i üléséhez csatolt melléklet. OKT jegyzőkönyvek 1935–36. PKM K

⁵¹⁰ Tamás Viktor (?) javaslata a középiskolai osztályozással és szelekcióval kapcsolatban. Az OKT Középiskolai Albizottsága 1935. november 26-i üléséhez csatolt melléklet. OKT jegyzőkönyvek 1935–36. PKM K

szelekciót nem lehet elfogadtatni a szülőkkel mindaddig, míg az alternatívát jelentő középfokú szakképzés intézményei nem épülnek ki.⁵¹¹

A képesítés kérdése 1940–1941 folyamán háttérbe szorult, s végül nem született ezzel kapcsolatos jogszabály. Ez annak is köszönhető, hogy a szelekció nagyrészt okafogyottá vált. A fojtogató értelmiségi munkanélküliség a területviSSzacsatolások és a háború következtében „magától” is enyhült, és a zsidóság drasztikus munkaerőpiaci és gazdasági kiszorítása ekkor már elsősorban nem az oktatásügyre hárult, bár továbbra is maradt benne szerepe.⁵¹² A VKM ekkor már nem érezte szükségesnek a rejtett beszédmód alkalmazását. Az ún. középiskolai numerus clausus 1939-től a második zsidótörvény kvótáinak érvényesítését írta elő a középiskolai beiratkozásoknál is a fővárosi gimnáziumokban.⁵¹³ Az értelmiségi munkanélküliség kezelésére a VKM kebelében 1937-ben felállított miniszteri, 1938-tól már kormánybiztosság a „soft” módszerek helyett immár a zsidótörvények betartásának ellenőrzésével gondoskodott az „őrségváltásról”.⁵¹⁴

Az oktatásigazgatási reform

A már többször említett 1935. évi VI. törvénnyel kapcsolatban Hóman számos fórumon⁵¹⁵ hangsúlyozta, hogy az eszköz „az egységes nevelőszem-

⁵¹¹ Az OKT Középiskolai Bizottsága 1935. nov. 26-i ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1935–36. PKM K

⁵¹² Az OKT 1941-ben úgy döntött, hogy az érettségi képesítő hatályának kérdésével, mivel az már nem aktuális, nem foglalkozik. Balassa Brúnó hozzászólása szerint: „neves jogászok egyöntetű véleménye szerint a csonka ország törvényalkotása, különösen a második évtizedben, csakis a csonka ország érdekeire volt tekintettel, s nem gondolt az egész ország társadalmi és területi kérdéseivel. Következésképpen ma az elmúlt évtized törvényalkotása generális revízióra szorul. Még nem ismeretes a mód, hogy hogyan lehet ezt a revíziót alkotmányosan megoldani, de a megoldásnak el kell következnie. Mindenesetre a bizottság az 1934. XI. tc.-nek képesítő hatályra vonatkozó, s ma már célszerűnek nem tekinthető részeit ne vegye figyelembe, s a tervezetet e nélkül készítse el.” Az OKT Gimnáziumi Bizottsága 1941. május 16-i és 19-i üléseinek jegyzőkönyvei. OKT jegyzőkönyvek 1941–42. I. köt. PKM K

⁵¹³ K. FARKAS 2014.

⁵¹⁴ UNGVÁRY 2006. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1937. évi 4.626. számú rendelete az értelmiségi munkanélküliség leküzdésével kapcsolatos intézkedésekről; A m. kir. minisztérium 1938. évi 2.323. M. E. számú rendelete az értelmiségi munkanélküliség megszüntetése céljából szükséges intézkedésekről.

⁵¹⁵ A törvény indoklásában, parlamenti vitáiban, a törvény előkészítő munkálatait közlő kötetében, számos beszédében, stb.

pontok szerint irányított, egységes erkölcsi és nemzetnevelési rendszerbe illeszkedő iskolahálózat kiépítéséhez, a köznevelés egyöntetű és szakszerű irányításának és felügyeletének biztosításához”.⁵¹⁶ Vagyis kettős célt fogalmazott meg: 1. a nemzetnevelés és erkölcsi nevelés szempontjainak érvényesítése a közoktatás egészében, 2. az oktatásirányítás egyszerűsítése és szakszerűségének növelése.⁵¹⁷

A korábbi iskolafelügyeleti rendszerrel ellentétben, amelyben szinte minden iskolatípusnak külön, egymástól független szakfelügyelete volt, egy összefüggő, egységes, minden iskolafajra kiterjedő irányító-igazgató hatóságot hozott létre.⁵¹⁸ A korábbi szakigazgatóságok és a velük egyenrangú megyei tanfelügyelőségek helyett új alapokon, területi igazgatási egységeket alakított ki.⁵¹⁹

A törvény az ország területét nyolc tankerületre osztotta (Budapesti, Budapestvidéki, Székesfehérvári, Szombathelyi, Pécsi, Szegedi, Debreceni és Miskolci Tankerületek). Ezek élére állította a tankerületi királyi főigazgatókat, akik hatásköre kiterjedt a középiskolákra, középfokú iskolákra, szakiskolákra, népiskolákra, óvodákra, gyermekmenedékházakra, valamint az ezekhez tartozó internátusokra és nevelőintézetekre. Nekik kellett gondoskodniuk

⁵¹⁶ Az 1935. VI. tc. *miniszteri indoklása*. CJH 1935. 146.

⁵¹⁷ A keret jellegű törvényről és a hozzá kapcsolódó rendeletekről, az ezekből kirajzolódó oktatáspolitikai szándékokról rendkívül részletes monográfiát jelentetett meg Nagy Péter Tibor. (NAGY 1992)

⁵¹⁸ „Az iskolafelügyelet funkciói ma nem kevesebb, mint 11 különféle iskolafelügyeleti szerv között oszlanak meg, amelyeknek működési köre igen szűk területre korlátozódik, mert hiszen csak egy-egy iskolatípusra terjed ki; magától értetődik tehát, hogy az iskolafelügyeleti szervek ilyen sokfélesége mellett szó sem lehet egységesen és elvszerűen irányított nemzetnevelésről. A közoktatásügy különféle hatóságai és hivatalai között hiányzik a közvetlen kapcsolat és érintkezés; jóformán az egyedüli összekötő kapocs a minisztérium, amely azonban a túlzott centralizáció és az alárendelt szervek öncélú élete folytán olyan alacsonyabb rendű ügyeket is kénytelen ellátni, amelyek a miniszteriális ügykörbe egyáltalán nem valók s nem méltók s amelyeknek ellátása egyrészt azt eredményezi, hogy a minisztérium elvonatik magasabb rendeltetésétől, tehát az országos jelentőségű ügyek intézésétől és elvi irányításától, másrészt pedig [...] költségesebbé teszi az adminisztrációt, [...]” *Szinyei Merse Jenő ismertetése a válás- és közoktatásügyi miniszter törvényjavaslatáról a képviselőház előtt* (1935. május 7.). KN I. 1935. 64.

⁵¹⁹ Az oktatásügyi igazgatás egységesítését, a minisztérium tehermentesítését, négy „köz-művelődésügyi tartomány” létrehozását már Klebersberg is tervezte, felkérésére Finácz Ernő 1926-ban törvénytervezetet is készített, de ez végül nem valósult meg. FINÁCZY 1935; FINÁCZY 2000.

„az iskolafajok szerint tagolt iskolai felügyelet átfogó irányításáról, az átfogó nemzetnevelési elvek hatékony érvényesítéséről, hogy a céltudatos és egyöntetű nevelő és oktató munka eredményeként a tanulók nemzetüket ismerő és szerető, vallásos, erkölcsös és jellemes polgárokká váljanak”.⁵²⁰

A tankerületeket népiskolai kerületekre osztották (élükön a királyi tanfelügyelőkkel), ezek a vármegyét és a törvényhatósági jogú városokat jelentették. A középiskolák és szakiskolák ellenőrzését szaktárgyi tanulmányi felügyelők, a népiskolákét körzeti iskolafelügyelők látták el.⁵²¹ Rendszeres látogatásaik során az iskolákat, az igazgatókat és a tanárokat a VKM által részletesen meghatározott szempontok alapján ellenőrizték és értékelték. A jogszabályok ugyanakkor hangsúlyozták, hogy a látogatások célja nem az ellenőrzés, hanem a támogatás, a szaktanácsadás.⁵²²

A törvény végrehajtási utasítása a tanárokat részletes óravázlatok készítésére kötelezte. Ez főleg a gimnáziumi tanároknak volt szokatlan, ahogy az is, hogy többé nem használhatták (az engedélyezett tankönyvek helyett) saját jegyzeteiket.⁵²³ Ezek betartását az iskolalátogatók vizsgálták, s a tanulók füzeteinek ellenőrzésével azt is, hogy a tanárok tartják-e magukat az óravázlatokhoz és a minden tanév elején a főigazgatónak megküldött tanmenetekhez.⁵²⁴ Az intézkedéseket értékelhetjük úgy is, mint a tanári munka fokozott ellenőrzésének és irányításának eszközeit, de megláthatjuk benne a módszertani megújulás igényét is.

Az iskolalátogatások során a tanfelügyelőknek és iskolafelügyelőknek meg kellett vizsgálniuk az iskola külső rendjét (épület, bútorzat, szolgálati lakások, szertárak, tanári szobák állapota és felszereltsége, könyvtár felszereltsége, állománya); az iskola belső rendjét (órarend, tanmenetek, szabályzatok, tanulók tankönyvei és füzetei, osztálynaplók, törzskönyvek, anyakönyvek stb.); a nevelő és az oktató munkát. Külön megfigye-

⁵²⁰ VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1935. 7.

⁵²¹ 1935. évi VI. tc. a *közzoktatásiügyi igazgatásról*. CJH 1936. 148–158.

⁵²² VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1935.

⁵²³ VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1935. 30–31, 40.

⁵²⁴ „...az iskolalátogató különös gonddal tartozik ellenőrizni, hogy – kivétel nélkül – minden tanár nevelői és oktatói munkájának pontos, helyes és öntudatos elvégzése érdekében rendszeresen előkészül-e óráira és készít-e óra-vázlatot.” VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1935. 31. Az iskolalátogatók túl lelkiismeretes óraterv-ellenőrzésének köszönhetően 1940-ben miniszteri rendelet jelent meg az óravázlatok ellenőrzésének enyhítése érdekében. VKM 172,543/1940. V. sz. rendelete a *tanmenetek és óravázlatok készítésének szabályozása tárgyában*. HK 1940. 445–447.

lési szempontokat adott az 1935. VI. tc. végrehajtási utasítása a nevelő munka megfigyeléséhez, a nevelési eredmények számbavételéhez és külön az oktató munka és az oktatás eredményeinek ellenőrzéséhez – ebben a sorrendben. Az iskolalátogatókat külön intették arra, hogy vizsgálódásaik semmiképpen se keltsenek olyan benyomást, mintha az oktató munka, a tanítás eredményei fontosabbak lennének a nevelő munkánál.⁵²⁵ A nevelő munka tekintetében a megfigyelési szempontokat több mint négy oldalon keresztül sorolja az utasítás. A tanulók viselkedése, egymás közötti kapcsolatai, a szülők panaszai és sok más megfigyelendő részletből most csak a hazafias és az erkölcsi nevelés ellenőrzését idézem:

„Minthogy a vallás-erkölcsi és hazafias nevelésnek az iskolai életet teljesen át kell hatnia, ezért az iskolalátogató tájékozódjék és állapítsa meg, hogy a tanulók a kötelező istentiszteleteken rendszeresen részt vesznek-e, teljesítik-e mindazokat a vallásos élettel kapcsolatos kötelességeket, melyeket egyházuk előír, s hogy a tanárok az istentiszteleteken való részvételükkel, ellenőrzésükkel és jó példájukkal nevelőleg hatnak-e a tanulókra. Fordítanak-e gondot arra, hogy a tanulók egymás vallását megbecsüljék, a felekezeti békét ápolják és ezzel is elmélyítsék a nemzeti összefogás és együttérzés gondolatát. [...] Figyelje meg az iskolalátogató, hogy a tanárok a hazafias nevelés szempontjából felhasználnak-e minden olyan lehetőséget, amelyekkel a tanítási órákon kívül is mélyíthetik a tanulók hazafias érzelmét, s állapítsa meg, hogy a nemzeti ünnepeket a célnak megfelelően megtartják-e? Fordít-e az intézet igazgatója és tanári kara kellő gondot arra, hogy a tanulóifjúság öntudatosan átérezze az áldozatkész hazafiság, a nemzeti összetartás, az átfogó nemzeti gondolat nagy fontosságát? Ismerik-e a tanulók nemzetünk történelmét, az állam, a haza és a nemzet fogalmát, a nemzet egységes célkitűzéseit? Ismerik-e nemzetünk nemzetközi helyzetét és céltudatos teendőinket? Ismerik-e hazánk földjét és népét, különös értékeit? Az intézeti nevelés a törvények iránti tiszteletet az ifjúságban kifejleszti-e?”⁵²⁶

Mindezekon kívül még vizsgálniuk kellett a tanárok „egyéni, családi, egymásközötti és társadalmi életét,” az iskolában zajló testi, erkölcsi, érzelmi és jellemnevelést, az egészséges életre nevelést, az esztétikai nevelést, a tanulók szorgalmát, magaviseletét, rendszeretét stb.

⁵²⁵ VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1935. 45.

⁵²⁶ Uo. 43–44.

Az oktató munka ellenőrzésénél és értékelésénél a pedagógiai-módszer-tani szempontok kerültek előtérbe, ezt követte a szaktárgyi tudás. Fontos volt a tantervek és tantervi utasítások betartásának vizsgálata is. Ha az iskolalátogató nem tartotta megfelelőnek valamely kollégája munkáját, tanácsokat adott, sőt az osztály tanítását is átvehette egy-egy (minta)órára.

Az igazgató és a tanárok helyi társadalomban betöltött szerepének, te-kintélyének megállapítása szintén hozzátartozott az iskolalátogató mun-kájához. Biztatnia kellett a tanítókat, tanárokat a társadalmi szerepvál-lalásra és „a nevelői gondolkodás” terjesztésére.⁵²⁷ Az iskolában működő ifjúsági körök, egyesületek ellenőrzése szintén az ő feladatuk volt, mely-ben megint csak fontos szempont volt a hazafias és vallásos nevelés vizs-gálata. Munkája végeztével az iskolalátogató a tantestület előtt, értekez-leten számolt be tapasztalatairól, amiről részletes jegyzőkönyv is készült. Ezeken minden oktatóról külön-külön is szót ejtettek.

Az iskoláknak nemcsak erről, hanem az összes tantestületi értekezlet-ről is jegyzőkönyvet kellett készíteniük és megküldeniük a tankerületi ki-rályi főigazgatónak, aki az azokban szereplő döntések ellen felléphetett.⁵²⁸ A tankerületi királyi főigazgatók munkájának támogatása érdekében a törvény rendelkezett az Országos Köznevelési Tanácshoz hasonló regioná-lis szervek, a Tankerületi Köznevelési Tanácsok létrehozásáról.⁵²⁹

Az új oktatásügyi igazgatás alapelve a hierarchikus rendet őrző, sőt kiterjesztő, ám a felügyeletet funkcionálisan delegáló decentralizáció volt, melynek célja a VKM tehermentesítése a kisebb jelentőségű ügyek inté-zése alól. A minisztérium így felszabaduló energiáit – Hóman elképzelése szerint – az elvi jelentőségű ügyekre, illetve az alapelvek kijelölésére for-díthatja.⁵³⁰ Ennek érdekében kívánta felállítani a minisztériumon belül a nevelésügyi ügyosztályt. Hóman tehát az elvi irányítás centralizálásával, az ellenőrzés rendszeressé és hatékonyá tételével, a minden iskolatípust magában foglaló igazgatási apparátussal – mely az iskolafajok közötti in-formációáramlást, az együttműködést is segíti – valóban megteremtette annak lehetőségét, hogy a VKM által meghatározott szellemiséget az egész köznevelésben érvényesítse. Ellenőrizni tudta például, hogy az értékrendet

⁵²⁷ „Igyekezzenek a nevelés gondolatának fontosságát a szülők és a nagyközönség előtt hirdetni.” VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1935. 63.

⁵²⁸ NAGY 1992. 51–54.

⁵²⁹ Vö. Imre Sándor javaslatai a községi, megyei és országos köznevelési tanácsok felállít-ásáról. IMRE 1912. 163.

⁵³⁰ Az 1935. VI. tc. miniszteri indoklása. CJH 1935. 147, valamint NAGY 1992. 40.

közvetítő tanterveket és utasításokat betartják-e, hogy milyen szellemiségű tankönyveket és más könyvtári irodalmat használnak az iskolákban, stb.

Nagy Péter Tibor az 1935. VI. törvénycikket elemző művében azt mint a diktatúraépítés és az erőszakos centralizáció eszköztét mutatja be. Elismerve, hogy ennek lehetőségét is hordozta a jogszabály, egyet kell értenem Kardos József véleményével, aki rámutatott, hogy emellett a modern szakigazgatás és a minőségbiztosítás lehetősége (és szándéka) is jelen volt benne.⁵³¹ Ez a kettősség jellemezte a kor kiemelkedő közigazgatási professzora, a Hóman által is nagyra becsült Magyary Zoltán munkásságát is a nagy világgazdasági válság utáni évtizedben.⁵³² Hóman az oktatásigazgatási reformot következetesen összekapcsolta a Nemzeti Munkatervben is deklarált általános közigazgatási reformmal, s annak előfutáraként mutatta be beszédeiben.

A hómani reformok hatását az egyházi iskolafenntartók jogaira szintén részletesen elemzi Nagy Péter Tibor *A növekvő állam árnyékában* című kötetében,⁵³³ ezért erre nem térek ki bővebben. A nemzetnevelés szempontjából ez annyiban érdekes, hogy az állam fokozatosan igyekezett ellenőrző és irányító fennhatóságát kiterjeszteni az egyházi fenntartású iskolák fölé is, ez azonban nem hómani sajátosság. A tendencia az állami igazgatás professzionalizációjával párhuzamosan jelentkezett, a dualizmus korában pedig a nemzetiségek feletti kontroll és a szekularizáció kérdésével is keveredett. Anélkül hogy részletekbe bocsátkoznánk, csak utalok arra a különleges szimbiózisra, mely a Horthy-korszakban jellemezte az állam és az egyház viszonyát, de amelyen belül a VKM változatlanul törekedett hatáskörének további – igazgatási, anyagi és minőségbiztosítási indokokkal abszolút alátámasztható – kiterjesztésére. Az egyházak autonómiája látszólag kevésbé csorbult, sőt az 1935-ös oktatásigazgatási törvény a katolikus egyháznak is megadta azt az önállóságot, amit korábban csak a református egyház élvezett. „Cserébe” az egyházi főhatóságoktól elvárta az állami oktatáspolitikához való fokozott illeszkedést. A VKM az állami iskolák számára kiadott rendeleteit „hasonló szíves intézkedés végett” mindig megküldte az egyházi tanügyi hatóságoknak, akik azokat rendre végre is hajtották. Az állam a tankerületi királyi főigazgatók egyházi iskolákra is kiterjedő hatásköre, a tanterv- és

⁵³¹ KARDOS 2002. 68.

⁵³² MAGYARY 1942.

⁵³³ NAGY 2011.

tankönyv-egységesítési törekvések, és főleg az államsegély folyósítása révén mind eredményesebben érvényesíteni tudta akaratát az egyházi intézményekben is. Egyáltalán nem merült fel azonban a Horthy-korban az egyházi iskolák államosításának lehetősége, amint azt például Imre üdvösnek tartotta volna. A katolikus tanügyigazgatás és az állam közötti esetleges konfliktusoknak – ha voltak is ilyenek – nincs nyoma. A protestáns iskolák esetében fellelhetők ugyan írásban is rögzített panaszok, ellenvetések, de ezek a VKM-ig már nem jutottak el. A kultusztárca sikeres politikája valószínűleg annak is köszönhető, hogy a korszakban mindvégig ügyelt arra, hogy magas egyházi stallumok viselőit fontos pozíciókhoz juttassa az (állami) tanügyigazgatásban.⁵³⁴

Az 1935-ben újjászervezett iskolafelügyelet mellett a nevelés egységét volt hivatva biztosítani az Országos Közoktatási Tanács (OKT) átszervezése is (ugyanazon jogszabályban). A VKM oktatáspolitikai intézkedéseinek szakmai előkészítéséért is felelős tanácsadó testület szervezeti felépítését és ügykörét a közoktatásügy minisztere szintén úgy alakította át, hogy minden iskolatípusra kiterjedő, egységes, az egész rendszert áttekintő elvi útmutatások és stratégiai koncepciók kidolgozására legyen képes.⁵³⁵ Az alább részletesen is tárgyalt jogszabályokat is e szerv szakértői alakították – Hóman instrukciói szerint.

A nemzetnevelés a középiskolák szellemiségében és nevelési céljaiban

A középiskolák, illetve az egész iskolarendszer egységes szellemiségének és irányításának igénye nem volt pusztán frázis. Az iskolák életét, oktatási és nevelési céljait, módszereit meghatározó oktatáspolitikai dokumentumok, elsősorban a tantervi utasítások, az iskolai rendtartások és az érettségi vizsgálati utasítások igyekeztek garantálni ezt. A középiskolai reform kapcsán Hóman az összes felsorolt szabályozót megújította.⁵³⁶

⁵³⁴ NAGY 2011. 286–291.

⁵³⁵ VKM 181/1936. eln. sz. rendelete az 1935:VI. tc. alapján újjászervezett Országos Közoktatási Tanács szervezetéről. HK 1936. 7–9; Hóman beszéde az újjászervezett Országos Közoktatási Tanács megnyitó ülésén (1936. október 1.). In: HÓMAN 1938. 269. Bővebben lásd CSIBI–DÉVÉNYI 2016.

⁵³⁶ Mivel az összes iskolatípus közül Hóman (az OKT és a minisztérium szakértőivel) először a gimnáziumra dolgoztatta ki ezeket az utasításokat, az alábbiakban ezt vizsgál-

A tanterv, és egyben a középiskola szellemiségének lényegét az ún. *Általános utasítás* mutatta be igen alaposan, konkrét tantárgyankénti érvényesítésének módját pedig az ún. *Részletes utasítások* tartalmazta: „A gimnáziumi tanterv az oktatás kereteit jelöli meg, a tantervhez kapcsolódó utasítások pedig elsősorban a nevelés eszközeire mutatnak rá. [...] Az általános utasítások főleg azokat a szempontokat ismertetik, amelyek a tantárgyi kereteken túlmenően irányíthatják az ifjúság lélekformálását.”⁵³⁷ Általános és részletes tantervi utasításokat 1945 előtt a VKM külön rendeletekben minden tantervhez kiadott.⁵³⁸

A tanterv, műfajának megfelelően, a tantárgyak óraszámait közli táblázatos formában, valamint az egyes tantárgyakban a tanítási tartalmakat évfolyamonkénti bontásban, nagyon tömör témamegjelölések formájában. Nevelési és fejlesztési célok, módszerek, vagy bármilyen magyarázat, értelmezés, részletező leírás ebben nem jelenik meg (az 1938-as tanterv terjedelme így is több mint 120 oldal). Mindezeket az információkat, az egyes tananyagrészek részletes bemutatását az oktatási, nevelési és képzési célok megjelölésével, a tantárgyközi kapcsolatok feltárásával, az ismeretátadásra és a számonkérésre vonatkozó módszertani útmutatásokkal, a taneszközök számbavételével, stb. a részletes utasítások tartalmazzák, melyek ezzel egy időben láttak napvilágot, két vastos kötetben, összesen több mint 600 oldalon. (A történelem tantárgyra vonatkozó rész például 50 oldalt tesz ki.)

Az általános utasítás, mely ehhez a tantervhez 1939-ben jelent meg, nem tantárgyanként vizsgálja az iskolai munkát, hanem a maga egészében. Az adott iskolatípus alapvető értékeit, céljait mutatja be a tantárgyi

lom meg tüzetesebben. A későbbiekben megjelenő utasításokat vagy ez alapján, ehhez igazítva készítették el (például a nyolcosztályos népiskola általános tantervi utasítása-it), illetve módosították (pl. a polgári iskolákét), vagy egyszerűen nem is készítettek külön jogszabályt, hanem a gimnáziumi általános utasítást léptették érvénybe más iskolatípusokban is (pl. a gyakorlati középiskolákban). *OKT általános nevelési szakosztálya 1941. március 4-i és március 6-i ülésének jegyzőkönyve*. OKT jegyzőkönyvek 1940–1941; *Az OKT polgári iskolai bizottság 1939. október 13-i és 14-i ülésének jegyzőkönyvei*. OKT jegyzőkönyvek 1939–1940. PKM K. Lásd még pl. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1941. évi 83.678. számú rendelete a villamosipari, szövő-fonóipari, bányaiipari és kohóipari középiskolai tanítástervek életbeléptetéséről. MRT 1941.

⁵³⁷ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 3–4.

⁵³⁸ 1945 után ezek helyett módszertani útmutatók jelentek meg, ma e műfajnak nincs kifejezett megfelelője az oktatáspolitikában, illetve részben beépült a Nemzeti Alaptantervbe és a kerettantervekbe.

kereteken felül, foglalkozik az iskola szellemiségevel, ennek megnyilvánulási formáival (például ünnepélyek, könyvtár, kirándulások formájában), a tanár és a tanulók viszonyával, viselkedési normáival (ezeket azonban részleteiben megint egy másik dokumentumtípus, az ún. *Iskolai Rendtartás* szabályozza), a tanárok önképzésével, általános módszertani javaslatokkal. A Hóman-féle általános utasítás ezeket az alapvető kérdéseket 232 oldalon keresztül tárgyalja. Összehasonlításképpen: a Klebelsberg által kiadott 1924-es középiskolai – gimnázium, reálgimnázium és reáliskola együtt – tantervekhez tartozó általános utasítás 21 oldal terjedelmű volt, a részletes utasítások hozzávetőleg 330 oldalt tettek ki.⁵³⁹ A kultusztárca tehát az 1930-as évek végén alaposan ellátta tanácsokkal a nevelőket, s nem bízta egyéni kreativitásukra az iskolai nevelés alakulását.

Az utasításokat a VKM rendelete szerint az iskoláknak minden tanár részére be kellett szereznie és a tantestületi értekezleteken is rendszeresen foglalkozniuk kellett velük. Ekkorra már elég hatékony és széles körű lehetősége volt a minisztériumnak arra, hogy betartásukat ellenőrizze, az 1935. évi VI. tc. (az oktatásigazgatási reform) értelmében. Miniszteri elvárás volt az is, hogy az egyes iskolafajták tanárai/tanítói ne csak a saját tanterveiket és utasításaikat ismerjék, hanem a többi iskolatípusét is.⁵⁴⁰

Az *Általános utasítások* a gimnáziumi nevelés 1934. XI. tc-ben meghatározott céljait részletesen is bemutatja, értelmezi. A jogszabályban meghatározott hármas célrendszer a következő:

„A magyar középiskola feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa s az egyetemi és más főiskolai tanulmányokra képessé tegye.”⁵⁴¹

⁵³⁹ Igaz, ebben az esetben a leány-középiskolák tantervei és utasításai külön rendeletekben, illetve kötetekben jelentek meg, tartalmilag azonban szinte szóról szóra megegyeztek. *Utasítások a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok, reáliskolák) tantervéhez.* Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1927. évi november hó 11-én kelt 70640. sz. rendeletével. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1927; *Utasítások a leánygimnázium, leánylíceum és leánykollégium tantervéhez.* Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 540–05/172–1930. sz. rendeletével. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1930.

⁵⁴⁰ VKM 133.848/1939. sz. rendelete a gimnáziumi általános utasítások életbeléptetése tárgyában. HK 1939. 165–166.

⁵⁴¹ 1934. évi XI. tc. a középiskoláról. CJH 1934. 85.

A vallásos nevelést mint erkölcsi alapot helyezi az első helyre, ahogy az 1924-es középiskolai törvény is.⁵⁴² A műveltséggel kapcsolatban kiemeli, hogy az elsősorban nem ismereteket jelöl, hanem képességeket, viselkedésmódot, szemléletet. Az általános műveltségnek három fő jellemzőjét mutatja be az utasítás. Első helyen fontosnak tartja kiemelni, hogy annak „történeti jellege van”. A tantervekben ugyanis az egyes tárgyak felépítése a történeti-kronológiai rendet követi, azt az üzenetet sugallva ezzel (szándékoltan és hangsúlyozottan), hogy a jelen megértése a múlt nélkül nem lehetséges, s hogy „az általános műveltség történeti jellegére a magyar társadalom állandóságának biztosítása végett is szükség van”.⁵⁴³ Ez az üzenet kettős jelentést hordoz. Egyfelől – az állandósággal szemben – utal a radikális társadalmi változásokra, vagyis a korszak egészének gondolkodását befolyásoló, az első világháborút követő forradalmakra. Ahogy a Klebelsberg-féle tantervekben és utasításokban alapelvnek számított a felforgató, forradalmi eszmékkel szembeni védekezés, a liberális és a szocialista ideológia elleni küzdelem (a fiatalokban „ellenméreg kitermelése”),⁵⁴⁴ úgy ez az irány meghatározó maradt a hómani oktatáspolitikában is. A békés, nyugodt fejlődés hangsúlyozása a felforgató eszmékkel szemben, sűrűn át- meg átszövi a tanterveket, az utasításokat és a tankönyveket is.⁵⁴⁵ A történeti szemléletű nevelés biztosíthatja a gondolkodásbeli összhangot – a különböző nemzedékek között és a nemzedékeken belül is.

„A magyar társadalom fejlődésének menete akkor marad nyugodt és állandó, ha konkrét tagjai, főleg azonban vezetőrétege az eszméknek, fogalmaknak, szavaknak és értékeknek a lehetőség szerint ugyanegy jelentést és értelmet tulajdonít.”⁵⁴⁶

A történeti elv mellett az általános műveltség (mint cél) vonatkozásában kiemeli még az utasítás annak alapvetően humán jellegét, ami nem a természettudományok és a modern nyelvek elvetését jelenti (sőt, a tantervekben éppen a görög és a latin óraszámok csökkentek). A humán jelleg

⁵⁴² Lásd erről DÉVÉNYI–GÖZSY 2011.

⁵⁴³ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 9.

⁵⁴⁴ Lásd erről pl. *Kultúrpolitikánk irányelvei* (1921) In: KORNIS 1928. 1–41.

⁵⁴⁵ DÉVÉNYI 2013b.

⁵⁴⁶ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 9.

hangsúlyozása sokkal inkább a „materiális” és a „szétforgácsolt szakmai” műveltséggel szembeni állásfoglalás.⁵⁴⁷

Az általános műveltség harmadik fontos jellemzője, strukturáló elve a nemzeti szempont.

„Az általános műveltség középpontjában a magyar nemzeti művelődés szelleme áll. E köré csoportosulnak a magyar középiskolában az általános műveltség elemei. Az általános műveltség a magyar tanuló számára a magyar szellem útján válik érthetővé; ez járja át megfelelő életerővel, hogy a tanuló megérezze benne az élet közelségét és valóságát.”⁵⁴⁸

Vagyis minden általános vagy elvont ismeret konkrét szemléltetését, magyarázatát a magyar élet, a magyar történelem példáin kell bemutatni, hogy azok megelevenedjenek az oktatásban. A középiskola harmadik célja az egyetemi és főiskolai tanulmányokra való felkészítés, ami szintén elsősorban a tanulási és gondolkodási képességet és a tudományok iránti érdeklődés felkeltését jelenti (tehát nem a szakszerű, mély tárgyismeretet).⁵⁴⁹

Hóman azon alapelvét, hogy az iskolarendszert egységes, együtt ható egésznek kezeli, tükrözik az általános utasítás következő alfejezetei, melyek részletesen bemutatják a gimnázium kapcsolatát a többi iskolatípussal, így a népiskolával, a polgári iskolával, és a gyakorlati középiskolák-

⁵⁴⁷ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 10. A kérdés Hóman számára történetfilozófiai szempontból is fontos volt, a tantervek, különösen a történelemtanterv megalkotása során saját, szellemtörténeti nézőpontját érvényesítette. A történelem tantervvvel kapcsolatban amúgy több ízben adott személyes instrukciókat a jogszabályokat előkészítő bizottságoknak – olykor nem kis zavart okozva ezzel. Instrukciói időnként ötletszerűen újrarajzolták a tanterveket, óraterveket, hosszú hónapok, esetleg évek munkáját döntve romba... Lásd pl. OKT Állandó Bizottsága 1933. december 5-i ülésének jegyzőkönyve OKT jegyzőkönyvek 1932–1933; OKT Elnöki Tanácsa 1937. április 7-i ülésének jegyzőkönyve OKT jegyzőkönyvek 1936–1937; OKT Tantervi Bizottsága 1938. január 27-i ülésének jegyzőkönyve OKT jegyzőkönyvek 1937–1938. PKM K

⁵⁴⁸ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 10.

⁵⁴⁹ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 12. „... az általános műveltség fogalma nem azt jelenti, hogy az illető minden fontosnak tartható ismeretanyaggal rendelkezik, hanem azt, hogy általános műveltség birtokában lévő kicsiszolt emberi elme bármely fontosabb ismeret befogadására és feldolgozására kellőképpen felkészült. A gimnázium feladata eszerint nem a legkülönbözőbb területekre szerteágazó ismeretek felhalmozása, hanem a szellemi képességek kicsiszolása, a fegyelmezett gondolkodás, az acélos akarat, a munkaszeretet és a rendíthetetlen felelősségérzet elsajátítása.” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 26.

kal, valamint a főiskolákkal és egyetemekkel, társadalmi szerepük, céljaik és módszereik tekintetében, minden esetben kiemelve az – elsősorban a célokban megjelenő – egységet is.⁵⁵⁰

A másik fontos alapelv, a nevelés elsődlegességének érvényesítését mutatja az utasítás következő fejezete. Ez a *Nevelés* címet viseli és csaknem 80 oldalon keresztül ad instrukciókat (1) a vallásos nevelés, (2) a nemzetnevelés, azon belül a hazafias, az állampolgári és a társadalmi nevelés, (3) az esztétikai nevelés, (4) az értelem nevelése, (5) a testi nevelés és az egészségvédelem, valamint (6) a fiúk és a leányok nevelésének sajátosságai tárgyában. Ezek tekinthetők a középiskolai nevelés – ma úgy mondanánk – „kiemelt fejlesztési területeinek,” ami annyit jelent, hogy ezeket az iskolai élet minden területén, minden tantárgy tanítása kapcsán egyaránt érvényesíteni kellett.⁵⁵¹

Az utasítás e nevelési célokat egyenként sorra veszi, rávilágít fontosságuk okaira, hasznukra, melyet a társadalom, a nemzet és az egyén számára jelentenek. Témánk szempontjából legfontosabb – és az utasításban a legnagyobb terjedelemben, csaknem 50 oldalon tárgyalt – nemzetnevelés kapcsán érdemes hosszabban is idézni az oktatáspolitikai dokumentumot:

„A nemzetnevelés ma magyar sorskérdéssé lett. Új, egészségesebb és öntudatosabb magyar nemzedékre van szükségünk. Ennek a nevelésnek az egész nemzeti társadalom életét fel kell ölelnie. A nagy feladat elvállalása az egész nemzeti közösségre tartozik, s ennek éppen ezért egységes szellemű nevelőhatalommá kell válnia. Az iskolának élethivatása és a szellemi közösségben elfoglalt helye szerint a nemzetnevelés életerős középpontjává kell lennie. Az iskola feladata e téren az, hogy

⁵⁵⁰ „Valamennyi iskolát az fűzi egybe, hogy nevelésük célja azonos, azonos világnézetű, mert vallásos, erkölcsös és hazafias érzésű férfiakat és nőket akarnak a nemzet szolgálatába állítani; továbbá az általános műveltségnek nemzeti elemeit igyekeznek közölni tanítványaikkal, ha terjedelemben és mélységben különböző módon is.” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 21.

⁵⁵¹ A vallásos nevelés történelem tantárgyhoz kapcsolódó lehetőségei között például a következőket olvashatjuk: „A magyar történelem tanítása is bőven nyújt anyagot a vallásos nevelés elmélyítésére. Történelmünk nagyjai, hőseink egyéni élete s célkitűzése szinte követeli a vallásos világszemlélet dicséretét. [...] Tudni kell, hogy a történelem nem a vak erők vagy gazdasági tényezők eredője, hanem Isten keze irányít és von felelősségre. [...] A szellemi élet lankadása és a valláserkölcsei hanyatlás a nemzeti élet ellanygulásának előrevetett árnyéka. Ha pedig valamely nép teljességgel eltér a valláserkölcsei alapról, megérett a pusztulásra s valóban távozik az élet színpadáról.” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 33–34.

az ifjúságot a magyar nemzeti társadalom öntudatos tagjává nevelje. Ez irányú nevelésének az a lényege, hogy az ifjúság élje át a nemzet erkölcsi, szellemi és anyagi értékeit. [...] A nemzetnevelés hangsúlyozása azonban nem kívánja a középiskola tantervének, rendjének és szokásainak felforgatását. Arról van szó, hogy tudatosítsuk a nemzetnevelés nagy gondolatát a tanárok és az ifjúság lelkében egyaránt.”⁵⁵²

A hazafias nevelés

A nemzetnevelésen belül három területet különít el a jogszabály, mégpedig a hazafias, az állampolgári és a társadalmi nevelést. A hazafias nevelés az egyén és a haza, a társadalmi nevelés az egyén és a társadalom, az állampolgári nevelés pedig az egyén és az állam helyes viszonyát mutatja meg.⁵⁵³ A hazafias nevelés kapcsán az utasítás – mai szemmel nézve – némi pátosszal fűszerezve veszi sorra a gyermeket születésétől fogva érő hatásokat: a család, az édesanya imái, az apa hazafias elbeszélései, melyek a hazaszeretet érzését felébresztik benne. Az iskola feladata ennek továbbfejlesztése. Ennek érdekében a diákoknak meg kell ismerniük a magyar földet, a magyar népet és a nemzet anyagi és szellemi értékeit, hogy egyfajta „magyar szemlélet”, „magyar tettekésség” és büszkeség alakuljon ki bennük. Ennek fontos jellemzője, hogy az így nevelt gyermekek egyéni céljaik mellett mindig tekintettel lesznek a nemzet magasabb rendűnek ítélt céljaira, és más országokkal összevetve saját hazájuk szempontjait helyezik előtérbe. Ez állampolgári kötelességeik teljesítésének is alapja.⁵⁵⁴

E cél elérését az iskolai nevelésben kétféle eszköz segíti az utasítás szerint. Az egyik a tananyagtartalmak kiválasztása, a másik pedig a tanítás módja. Tartalmi szempontból megint csak három elemet emel ki a dokumentum, ezek pedig „a föld, a nép, s a kettőnek egymásra hatásából keletkező értékek”. A magyar föld megismerése jelenti a Trianon előtti Magyarország földrajzi (természettudományi és gazdasági, társadalmi, politikai) jellemzőit, az országnak a Kárpát-medence geostratégiai helyzete által erősen meghatározott történelmét és „történeti hivatását, mely abban

⁵⁵² ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 36–37.

⁵⁵³ Uo. 54.

⁵⁵⁴ Uo. 38.

áll, hogy a nyugati műveltséget közvetíti kelet felé, azonkívül kiegyenlítő szerepet visz az őt környező fajok harcában”.⁵⁵⁵ A népek, illetve fajok szüntelen harcaként tételezett történelem mint természeti törvényszerűség a fajvédő gondolatvilág – nem eredeti, de nagy hatású – alapnarratívája volt, ahogy a nemzet történeti hivatásaként definiált Kárpát-medencei vezető szerep is.⁵⁵⁶ Ennek korabeli értelmezését segíthetik Hóman Bálint *A magyarság történeti hivatása* című tanulmányának sorai:

„A Kárpátmedence területének és népének a középdunai központból irányított és megszervezett egysége s az államegység eszméjét és a nyugati művelődés szellemét hordozó magyar nemzet biztonsága évszázadokon át biztosítéka volt és mindenkor biztosítéka lesz a környező népek békés együttélésének s a nyugati kultúra zavartalan fejlődésének. Ennek az egységnek a megbontása, a magyar nemzet politikai biztonságának veszélyeztetése, szellemi függetlenségének korlátozása – bármely világtáj felől induljon is ki – végeszakadatlan surlódások, harcok, küzdelmek forrása volt a múltban és lenne a jövőben is Kelet és Nyugat művelődése és hatalmi erői között. A szentistváni politikát ez a világtörténeti vonatkozás teszi örökké időszerűvé nemcsak a magyarság, hanem nyugati szomszédai és minden európai nemzet számára is.”⁵⁵⁷

A tantervi utasítás értelmében fel kellett hívni a diákok figyelmét a magyar föld szépségére, termékenységére, és ezzel együtt éberségre is inteni őket, hiszen erre sokan irigykednek, ezért nekik majd áldozatokat, akár véráldozatot, de „kivált a mindennapi munka önzetlen áldozatát” kell hozniuk érte.⁵⁵⁸ A szülőföld megismerésének tartalmi követelményeit a teljesség igénye nélkül, inkább csak ötleteket adva bemutató szöveg erős érzelmi töltettel bíró, szenvedélyes kifejezéseket használ, ami megfelel a korszak beszédmódjának: véráldozat, szenvedés, áldás, szív, „mindegyik tanuló érezze meg, mi neki ez a darab föld!”, stb. Jól látható, hogy a korábbi és korabeli nemzetdiskurzus elemei, s az ezekre is építő, a revíziós

555 ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 39.

556 GYURGYÁK 2007. 220, 222.

557 HÓMAN 1940. A tanulmány a Magyar Történelmi Társulat *Erdély* című, a 2. bécsi döntés alkalmából kiadott kötetében jelent meg, s bár témája a középkori Magyarország, üzenete nyilvánvalóan a kortársaknak szólt.

558 ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 40–41.

igényeket alátámasztó, a korszakban tipikusan használt érvek tömegesen jelennek meg ebben a részben.⁵⁵⁹

A magyar nép megismertetéséhez az utasítás komplett kis nemzetkarakterológiai jellemzést is ad, amely a korszakban – a tudományos és a közéletben egyaránt rendkívül „divatos” téma volt.⁵⁶⁰ E jellemrajz sokat elárul nemcsak a korszakban uralkodó gondolkodásmódról, de a szöveg szerzőinek a társadalmi problémák gyökereiről alkotott képéről is.

„A magyar nép lelkivilágát általában az értelmes és józan gondolkodás jellemzi. Életszemlélete inkább a valósághoz tapad, mint túlzó. Erkölcsi világa tiszta, jelleme határozott. Különleges szenvedélyei nincsenek, nyílt és bátor magatartású, munkájában, különösen a földműves nép kitartó, szorgalmas és takarékos. A magasabbrendű eszmék iránt is van érzéke. Vallásos, szereti a szabadságot és hazájáért áldozatkész. Ha megfelelő bánásmódban részesül, tekintélytisztelő. Katonai erényei más népek fölé emelik. Ezen a téren különösen jellemzi a föltétlen kötelességteljesítés, a bátorság, a kitartás és a hűség. Azonban hibás szemléletre nevelnök a tanulókat, ha nem mutatnánk rá a népnek hibáira is. Ez annál inkább veszedelmes eljárás lenne, mert később a tanulók maguktól is észreveszik ezeket a hibákat és a bekövetkezett csalódás elfogultakká tenné őket a nép erényeivel szemben is. A magyar nép hibái közé sorolhatjuk szalmaláng természetét. A különféle hatásokkal szemben nincs elég ellenálló képessége, bár határozottan gyanakodó és bizalmatlan jellemű; kedélye a lelkesedés és a kétségbeesés között könnyen hullámszik. Nagy akadály a különösen gazdasági haladásának, hogy idegenkedik az újításoktól, a társuláshoz nincs sem kellő érzéke, sem kellő áldozatkészsége.

Családi élete a többi népéhez viszonyítva rendezett. Családjában a tekintély elve az uralkodó és a gyermekek nevelése is e szerint történik. Társadalmi szemlélete nem elég átfogó. A társadalmi rétegek munkafelosztását, a nemzeti munkában való helyét és jelentőségét nem látja eléggé tisztán, ezért egyes társadalmi rétegek megítélésében nem igazságos és a nemzeti életközösségben való részvétele nem öntudatos. Műveltsége egyenetlen, országtájak szerint változó. A művelődés iránt van érzéke, de nincs elég módja, sem kedve érte áldozatot hozni.”⁵⁶¹

⁵⁵⁹ Előbbiekről TRENCSENYI 2011, utóbbiakról ZEIDLER 2002.

⁵⁶⁰ Lásd a „Mi a magyar?” diskurzust. TRENCSENYI 2011. 412–449.

⁵⁶¹ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 42–43.

A narráció érdekes, eltávolító megfogalmazást alkalmaz, amikor a „magyar népről” beszél, akit/amit a gimnáziumi tanulóknak meg kell ismernie és értenie, szeretnie és segítenie kell. A szövegből egyértelműen kiderül, hogy megfogalmazói „magyar nép” alatt a falu lakosságát értették. A gimnáziumi tanulókra úgy tekintettek, mint a magyarság jövőbeni vezetőire, akiket a középiskolának e feladatokra fel kell készítenie. Számos helyen ki is mondta ezt az utasítás, és felhívta a figyelmet a vezetőképzés szükségességére, szempontjaira, módszereire és céljaira. Külön tanulmányt érdemelne a „nép” és a „vezető” képének elemzése, mely sokat elárul a korszak pater-nalista gondolkodásmódjáról, az „elit” „tömegről” alkotott elképzeléseiről.

„Törekedjünk arra, hogy a tanulók kedvet kapjanak a néppel való önzetlen foglalkozásra és hibáinak javítására. E végett minél többször mutassunk rá a jó vezető tulajdonságaira. Igazságos bánásmód, emberséges magatartás, az ígéretek megtartása, a kötelesség pontos teljesítése, jó példaadás legyen a jó vezetőben. Az ilyen vezető ismeri és szereti a magyar népet, a magyar falut. Nem ócsárolja, de nem is hízeleg neki, s a hibákat gyomlálja.”⁵⁶²

A népről való beszéd összhangban van Hóman azon törekvésével is, hogy a nemzeti mellett a népi gondolat is teret nyerjen a közoktatásban, a „népben rejlő értékek és erők” megismerése, megerősítése, kiaknázása és a tehetséges falusi gyerekek támogatása által. A jövő vezetőinek (a gimnazistáknak) figyelmét az utasítás szerint fel kell hívni a magyar nép jelentőségére, hiszen az „a magyar jövőnek és feltámadásnak záloga. [...] ma világszerte a nép felé fordul a figyelem, mert a jövő bizonytalansága miatt minden nemzet a népben rejlő őserőt használja fel”.⁵⁶³ E sorokon – a népi írók mellett – a hazai fajvédők hatása fedezhető fel.⁵⁶⁴

A hazafias nevelés harmadik tartalmi elemét azon értékek képezik, melyek a „föld és a nép kölcsönhatásából származnak”. Az utasítás szerint olyan viselkedésformák és értékek tartoznak ide, mint a nemzeti erkölcs, a hazafias magatartás, a hősiesség, a föld szeretete, az ősi magyar vendégszeretet, stb. Továbbá kulturális javak, mint például a magyar irodalom, a történelem, maga a magyar nyelv, a magyar művészet (külön-

⁵⁶² ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 43. Vö. TÖKÉCZKI 1995. 113.

⁵⁶³ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 43–44.

⁵⁶⁴ GYURGYÁK 2007. 234–235, 398–409.

sen a népművészet), a gazdaság, a tudomány eredményei, a honvédelem és a „politikai érzék.” A hazafias nevelés céljai között tehát egyfelől konkrét ismeretek jelennek meg, másfelől erősen kíván hatni az érzelmekre. Közvetít továbbá egy elvárt magatartásformát, amit leginkább a hazához való odaadó ragaszkodás és a többség tisztelete jellemez.

Az állampolgári nevelés

A gimnáziumokban érvényesítendő nemzetnevelés második „komponense” az 1939-es *Általános utasítások* értelmében az állampolgári nevelés. A hazafias és az állampolgári nevelés összevetéséből kiderül, hogy előbbi

„érületet, olyan lelkiésszűséget terem, amelyből hazafias cselekedetek fakadhatnak, az utóbbi az utat, az irányt és a módot jelzi, ahogyan a tanulókba belenevelt tulajdonságok megnyilatkozhatnak. Az előbbi a haza és a nemzet megbecsülésére, értékelésére és szeretetére szoktat rá, az utóbbi az értékek megvalósításának és érték való helytállásnak a módját mutatja meg”.⁵⁶⁵

Míg a hazafias nevelés körében elsősorban elsajátítandó ismereteket sorolt fel az utasítás, melyek emóciók keltésére alkalmasak, addig az állampolgári nevelés célja bizonyos cselekvések, aktív tevékenységek „kiváltása,” pontosabban ezek felnőttkori teljesítésének kódolása a diákokban, a felnövekvő új generációban. Éppen ezért az utasítás ezen része elsősorban olyan attitűdök fejlesztését irányozza elő, melyek felnőttkorban garantálhatják a jogszabályalkotók által meghatározott, elvárt magatartásformákat, viszonyulásokat. Az állampolgári nevelés című fejezetben leírt irányelvek ezért jóval kevesebb tartalmi célt (ismeretszerzés), és jóval több erkölcsi nevelésre, jellemnevelésre vonatkozó célt tartalmaznak.⁵⁶⁶

Az egyén ebben a nexusban állampolgár, az állam pedig „a nemzeti élet legtokéletesebb szerve. Célja a nemzeti élet biztosítása, a nemzet szellemi, erkölcsi és anyagi erőinek fenntartása és gyarapítása, a nemzeti

⁵⁶⁵ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 56.

⁵⁶⁶ „Az ismereteknél nagyobb jelentősége van az állampolgári nevelésben a szoktatásnak, a megfelelő készség és akarat fejlesztésének.” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 62.

műveltség megőrzése és terjesztése”.⁵⁶⁷ Az állam az utasításban részletezett felfogás értelmében az állampolgárra mint erőforrásra tekint, vagyis az oktatás által – mai kifejezéssel élve – humánerőforrás-gazdálkodást végez. Célja az állampolgárok szellemi és fizikai képességeinek, ismereteinek a lehető legmagasabb szintre emelése, valamint az állam, és az állam céljai iránti elköteleződés kialakítása, hogy az egyén képes legyen és akarjon is az állam céljaiért dolgozni. E kettő együtt garantálja az állam maximális „hozamát” az oktatásból mint befektetésből.⁵⁶⁸

A hazafias neveléshez hasonlóan az állampolgári nevelés is integráltan jelenik meg minden tantárgyban és iskolai tevékenységben. Szerves részét képezi a politikai és a gazdasági nevelés, az erkölcsi nevelés, és a – megint csak mai szóhasználattal – szociális és gondolkodási-tanulási kompetenciák fejlesztése is. Az önálló gondolkodás, az ok-okozati viszonyok feltárása, az önálló következtetések levonása, az egyéni véleményformálás szintén olyan képességek, melyek fejlesztése (a jövő vezetőiben) az államnak is érdeke. A szociális készségek fejlesztése terén nem demokratikus, hanem bevallottan tekintélyelvű, paternalista értékeket preferál, vagyis nem az együttműködés dominál, hanem olyan vezetői képességek, mint az empátia és a segítőkészség.

A készségfejlesztés mellett tartalmi követelményeket is megfogalmazott az utasítás, igaz, rendkívül tömören, mindössze néhány sorban. Az elsajátítandó ismeretek az állam szerkezetére és működésére, valamint az állampolgári jogokra és kötelességekre vonatkoznak.⁵⁶⁹

⁵⁶⁷ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 62.

⁵⁶⁸ „Az állampolgári nevelésben a középiskola a tanuló lelki és testi tulajdonságait a lehető legmagasabb fokra akarja fejleszteni, hogy az állami élet színvonalának emelésére és az állam céljainak önzetlen támogatására fordítsa őket. Az állam erkölcsi alapját akarja a tanulóknak lerakni, hogy hazafias érzésű közszellemet, erre alapuló készséget és akaratot teremtsen bennük az állam iránt való áldozatos odaadásra.” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 54.

⁵⁶⁹ Meg kell jegyezni, hogy a nemzetnevelés körébe tartozó ismeretek, túl azon, hogy több tárgyban integráltan jelen voltak (elsősorban történelem és földrajz), külön tantárgyakat is kaptak. A népiskolában az 1925-ös tanterv értelmében egy éven át állampolgári ismereteket tanultak a diákok, a középiskolában pedig – először 1919-ben, Imre Sándor javaslatára – szintén egy éven át, heti két órában helyet kapott a „gazdasági és társadalmi ismeretek” nevű tantárgy, ám ezt csakhamar eltörölték. Az 1934-es gimnáziumi reformot megelőző szakmai vitákban (az OKT-ben és a minisztériumban) egyaránt előkerült e tantárgy újbóli bevezetésének kérdése, komoly vitákat váltva ki, elsősorban azért, mert nem létezett hozzá megfelelő felkészítés a tanárképzésben. Ennek ellenére a tárgyat újból felvették a tantervbe.

Az állampolgári nevelés fókuszában az erkölcsi nevelés állt: bátorság, egyenes jellem, felelősségvállalás és mindenekelőtt a kötelességteljesítés.

„A legszebb erény, amelyet a középiskola a tanulóba oktató és nevelő eljárásával kifejleszthet, a meg nem alkuvó kötelességteljesítés. [...] Ez a fenntartás nélküli kötelességteljesítés kívánatos az állami életben is és éppen azért az állampolgári nevelésnek elsőrendű célja. A jó állampolgár nem mérlegeli, mikor kell kötelességét teljesítenie, mikor nem, hanem esetleges jogsérelmét a kötelesség teljesítése után igyekszik orvosolni. Nem lehet ugyanis egészséges állami élet ott, ahol a kötelességteljesítés az állampolgárok kényétől és kedvétől függ. Nekünk magyaroknak különös érdekünk, hogy az állam iránt való kötelességünket okoskodás nélkül és hiánytalanul teljesítsük.”⁵⁷⁰

Az utasításoknak ezen a pontján különösen nagy az áthallás – átfedés – a Gömbös Gyula, illetve a NEP kapcsán megismert nemzetnevelési célokkal, a „szorgos téglahordók” társadalmának képével.⁵⁷¹ A kötelességteljesítés mellett követelményként jelenik meg a tekintélytisztelet és az engedelmesség is.

„A másik szükséges állampolgári erény a tekintélytisztelet és az engedelmesség. A középiskolának e tekintetben csak az lehet a feladata, hogy a tanulóknak növelje a tekintélytiszteletet. Részben annak beláttatásával, hogy az állami életben nem mehet mindenki a saját feje után, hogy nem mindenki érthet mindenhez, részben pedig az arra való rászoktatással, hogy aki valamely közösségben vezetőszeretetet visz, annak a közösség tagjai engedelmisséggel tartoznak. Foglalkozik a középiskola a parancsolás és az engedelmeskedés kérdéseivel is.”⁵⁷²

Az utasítás megfogalmazói tehát fontos követelménynek tekintik, hogy az állam eljövendő vezetői és minden állampolgára komoly felelősségérzettel és kötelességtudattal rendelkezzen. A vezetésre hivatottak megfelelő szociális érzékenységgel kell bírjanak, képesnek kell lenniük saját érdekeik háttérbe szorítására is. Az utasításból kibontakozó normarendszer oda konkludál, hogy e téren is az állam élvez abszolút elsőbbséget.

⁵⁷⁰ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 58.

⁵⁷¹ Erről bővebben: DÉVÉNYI 2013a.

⁵⁷² ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 58.

„Intézkedéseikben és cselekedeteikben mindig úgy járnak el, hogy előbb az állam, azután polgártársaik és végül a saját érdekeiket tekintsék.”⁵⁷³

A diákságtól – amelytől a nemzet jövőbeni megmentését remélik – heroikus önmegtagadást, küzdeni tudást, fegyelmezettséget, munkát stb. vár el az oktatáspolitikától. Szinte komikusnak hat, amikor a magasztos elvek mellett egy-egy korosztályhoz illő elem is megjelenik az utasításban, például amikor a felelősségvállalásra nevelés módszereként a krétafelelős kinevezését javasolja...

Az utasításban tantárgyanként számba vett állampolgári nevelési lehetőségek közül csak a történelemből emelek ki egy sokatmondó részletet. A történelemből nemcsak az államformákat, az államok működési mechanizmusait, gazdaságát stb., hanem az állampolgári erényeket, a kötelességteljesítés szép példáit és a mulasztások intő tanulságait is megtanulhatják a diákok.

„A folytonos szemléltetésből megtanulja a tanuló, hogy az állammal szemben mindig fennállottak kötelességek, ilyenek nélkül történelmi korszakot elgondolni sem lehet. Egyúttal azonban azt is megtanulja, hogy a legtöbb történelmi szerencsétlenség abból keletkezett, hogy a polgárok az állammal szemben a megkívánt alkalmakkor nem teljesítették kötelességüket.”⁵⁷⁴

A társadalmi nevelés

A társadalmi nevelés a nemzetnevelés harmadik építőeleme a hómani reformok középiskolájában.

„Az iskolai szociális nevelésnek az a célja, hogy a tanítványaiból olyan embereket neveljen, akik magyar testvéreik, mint egyének iránt és az egész magyar társadalom iránt szociális lelkülettel és áldozatkészséggel viseltetnek.”⁵⁷⁵

⁵⁷³ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 59.

⁵⁷⁴ Uo. 62.

⁵⁷⁵ Uo. 65–66.

A társadalmi nevelés itt megjelenő tartalmai a nemzetnevelés más, korábban megismert megfogalmazásaihoz hasonló módon elsősorban azt célozzák, hogy az egyén képes legyen társadalmi viszonylatban értelmezni életét. A gimnáziumi nevelés eredményeképpen a diákoknak fel kell ismerniük, hogy az egyén és a társadalom egymásra vannak utalva.⁵⁷⁶ Fontos, hogy a tanuló a társadalom, a közösség érdekeit megértse, elfogadja és saját érdekeit ezzel összhangba hozza, sőt legyen képes és hajlandó alárendelődni ezeknek. Ez a követelmény – ahogy az már az eddigiekből is kitűnt – az utasítás egészében rendre újra meg újra megfogalmazódik, különféle kontextusokban. A közösségben és a közösségért végzett munka, az együttműködés, a közjó szolgálata mint közösségi és egyéni érdek felismerése szintén fontosak.

Az elvárásokat és követelményeket olvasva megismerhetjük a tantervek és az utasítás alkotóinak, s velük a munkájukat irányító, a dokumentumokat jegyző kultuszminiszternek a jövő ideális társadalmáról, benne az ideális állampolgárról és az ideális vezetőről vizionált elképzeléseit. Ennek főbb koordinátái az egyének jellem- és világnézeti szilárdsága mellett a társadalmi igazságosság, a gazdasági kiegyensúlyozottság; a nyugodt termelési viszonyok, elsimított osztálykülönbségek, a társadalmi előrejutásban a tehetség, a rátermettség és a szorgalom meghatározó szerepe, általában a rend és a stabilitás.⁵⁷⁷ Az utasítás által vizionált jövőbeni társadalom egységes szellemű, ez biztosítja erejét és potenciáját.

„A társadalom tagjai sok mindenben különböznek egymástól. Egyéni természeti sajátosságaik, neveltetésük, vagyoni különbségeik, foglalkozásuk és műveltségi fokuk elég sok felületet nyújt a súrlódásra, kell, hogy legyen valami, ami mindezek felül a társadalmat összefogja. Közös lelki kapcsolatra van szükség. Ezt a kapcsolatot századokon keresztül a vallás és a nemzeti érzés szolgáltatta.”⁵⁷⁸

⁵⁷⁶ „Az egymásrautaltság az egyéntől megköveteli, hogy működésében felülemelkedjék az egyéni érdekeken, összeegyeztesse a társadalom érdekeivel őket, sőt adott alkalommal áldozatot is tudjon hozni értük. Viszont a társadalom nem követelhet többet az egyéntől, mint amennyit ez a legjobb akarattal adni tud...” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 66.

⁵⁷⁷ „Ha a középiskolának szociális életszemléletében nevelt tanulói felnőtt korukban olyan társadalomba kerülnek, amilyennek főbb tulajdonságait vázoltuk, semmi kétségünk sem lehet az iránt, hogy a hazának és a magyar nemzetnek tartozó kötelességeiket a legjobb tudásuk szerint és a legkészségesebb akarattal fogják teljesíteni.” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 74. Vö. TÖKÉCZKI 1995. 114–115.

⁵⁷⁸ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 72–73.

Az utasítás szerint a vallás és a nemzeti tudat összetartó ereje mellett a történelem tanulsága az is – főleg a nehéz helyzetekben, krízisekben –, hogy a közös eszme az, ami meghatározza a társadalom erejét. Mi is ez a közös eszme, az utasítás szavaival „vezetőeszme”?

„Amint nem volt egyetlen korszak sem, amely nagy eszmék és gondolatok nélkül egységes társadalmat teremthetett volna, úgy a mi korszakunk sem kivétel ez alól. Annál is inkább, mert talán egyetlenegy korszaknak sem volt rá nagyobb szüksége, mint a mienknek, s nem is volt rá több oka. Régi határaink visszaszerzése, az elszakított területeken élő magyarok sorsa, történelmi hivatásunk új bizonyoságtétele, a népek versenyében való megállás, mind-mind alkalmas tétel arra, hogy a magyar társadalomnak vezetőgondolatává váljék. A középiskola kiveszi a maga részét abból, hogy tanítványaiba a vezetőeszmét belenevelje, megadja nekik a szükséges lendületet és magával ragadó erőt. Ezzel nagy mértékben segíti a tanulókat, hogy majdan olyan társadalmat alkossanak, amelyben a vezetőeszme érvényesül, s érvényesülésével összetartja a társadalom tagjait és képessé teszi nagy célok elérésére.”⁵⁷⁹

Az utasítás nemzetnevelésre vonatkozó fejezetének végén mintegy dramaturgiai csúcspontként jelennek meg e sorok. Az idáig kibontott gondolatmenet szerint a hazaszeretet felébresztése és a fegyelmezett, szilárd jellem kialakítása az a táptalaj, amiből a társadalom tagjait összekötő kettős kapocs, a vallásosság és a nemzeti érzés sarjad, ez teszi szilárddá és erőssé a közösséget, egyben képessé nagy, közös céljainak elérésére. A közös cél, a „vezetőeszme” pedig aktuálisan a revízió és a közép-európai vezető pozíció meg- (avagy vissza)szerzése.

A nemzetnevelés ügyét szolgálta az iskolai élet rendjére vonatkozó részletes szabályzat, a rendtartás is, melyet szintén a VKM adott ki. A két világháború közötti korszakban 1920-ban, 1926-ban és 1938-ban jelent meg új középiskolai rendtartás. A Hóman által kiadott jogszabály (1938) életbeléptetéséről szóló vallás- és közoktatásügyi miniszeri rendelet kezdő sorai így szólnak:

„A nemzetnevelés és az egyéni jellemnevelés irányadó szempontjai nemcsak a tanítás anyagának megfelelő megválogatásában és a tanítás módszerében nyilvánulnak meg, hanem különösen az iskola belső éle-

⁵⁷⁹ ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 73–74.

tét szabályozó rendtartásban testesülnek meg. Ezeknek a szempontoknak figyelembevételével készítette el az Országos Köznevelési Tanács a gimnázium új rendtartását, amelynek minden intézkedését a fokozott és elmélyített nevelés szolgálatába állította.”⁵⁸⁰

Az iskolai élet, a tanulók és a tanárok tevékenységének minden részletét aprólékosan szabályozó dokumentumban az általános utasításokból már megismert nemzetnevelési követelmények jelennek meg, elsősorban a tanulók viselkedésére és kötelességeire, a tanárok és az igazgató nevelési és oktatási feladataira, a szülőkkel való együttműködésre, a könyvtár, az önképzőkörök, az ünnepélyek, a kirándulások, a megemlékezések rendjének szabályozására vonatkozó részletekben. Különösen nagy hangsúlyt fektet a rendtartás „a nevelés és tanítás egységes szellemének” garanciáira,⁵⁸¹ valamint a tantervben és utasításokban részletezett nevelési elvek és értékek érvényesítésére.

Az egységes szellem biztosításának kézenfekvő módja az új tantervek és utasítások mellett az új tankönyvek kiadása volt. Az 1934-es középiskolai törvény azt is kimondta, hogy a gimnáziumban csak a vallás- és közoktatásügyi miniszter által engedélyezett tankönyvek és segédkönyvek használhatók, de a tankönyvhasználatot már 1925-től engedélyhez kötötték.⁵⁸² Az 1930-as évek végén, az új tantervek bevezetésével párhuzamosan, a VKM megbízásából az Egyetemi Nyomda új, egységes tankönyveket (pontosabban tankönyvsorozatokot) adott ki minden középiskolai tantárgyhoz. A miniszter által megfogalmazott cél az olcsó és színvonalas tankönyvellátás biztosítása volt – de ez nyilván lehetőséget adott a tankönyvhasználat irányítására is. Az 1938/1939-es tanévre kiadott tankönyvjegyzékben Hóman úgy fogalmazott, hogy azon tantárgyak, illetve évfolyamok esetében, melyek számára már elkészültek az Egyetemi Nyomda által kiadott új, egységes tankönyvek, ezek „használandók”.⁵⁸³

⁵⁸⁰ A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 109.670/1938. IX. ü.o. sz. rendelete *az új gimnáziumi rendtartás életbeléptetése tárgyában*. HK 1938. 200.

⁵⁸¹ Pl. *az igazgató feladatai, az osztályfőnök feladatai*. RENDTARTÁS 1938. 50. 54.

⁵⁸² SZEBENYI 1994; ALBERT 2006. 22–23. Az 1935. VI. tc. viszont a protestánsok mellett immár a római katolikus iskolákban is az egyházi főhatóság jogkörébe utalta a tankönyvek engedélyezését. SZEBENYI 1994. 620.

⁵⁸³ VKM 109,711/1938. IX. sz. rendelete *a következő, 1938/39 tanévben használatba vehető tankönyvek és segédkönyvek jegyzékének közzététele tárgyában*. HK 1938. 207–208.

N E M Z E T E V E L É S	Hazafias nevelés	<i>A magyar föld ismerete</i>	Nagy-Magyarország földrajza, magyar történelem, stb.
		<i>A magyar nép ismerete</i>	nemzetkarakterológia
		<i>A föld és a nép egymásra hatásából fakadó értékek</i>	„magyar erkölcs”, a magyar föld szeretete, önfeláldozás, magyar vendégszeretet, kultúra, művészet, tudomány, gazdaság, sport, „politikai érzék” stb.
	Állampolgári nevelés	<i>Képességfejlesztés</i>	szociális kompetenciák, vezetői attitűd, tanulási, gondolkodási kompetenciák
		<i>Állampolgári ismeretek</i>	állampolgári jogok és kötelességek, az állam működése
		<i>Jellemnevelés</i>	engedelmesség, kötelességteljesítés, tekintélytisztelet, felelősségérzet, stb.
		<i>Testnevelés és honvédelem</i>	kitartás, bátorság, pontosság, határozottság, stb.
	Társadalmi nevelés	<i>„Helyünk a társadalomban”</i>	a nemzet prioritása az egyénnel szemben, áldozatvállalás a nemzetért: munka, honvédelem, egyén és társadalom egymásra utaltsága
		<i>Társadalmi összetartó erők elfogadása</i>	vallás, nemzeti érzés, „vezetőeszme”

A nemzetnevelés tartalmi és fejlesztési céljai az 1939-es Általános utasítás szerint

A következő évi tankönyvjegyzékben már megengedte más kiadók tankönyveinek használatát is, amennyiben azok az új tantervekhez igazodtak.⁵⁸⁴

Az egységes, állami megrendelésre készülő elemi iskolai tankönyv-sorozatok elkészíttetéséről egyébként már Hóman elődje rendelkezett 1932 szeptemberében – a gazdasági válság mélypontján – kiadott rendeletében, szintén azzal a céllal, hogy olcsó és jó minőségű tankönyveket biztosítson a közoktatás számára.⁵⁸⁵ Klebelsberg a tankönyv-engedélyeztetési eljárás egységesítésével, szigorításával próbálta korlátozni a tankönyvpiacot, de ennél is jóval hatásosabbnak bizonyult az a – Hóman által is alkalmazott – módszere, hogy a preferált vagy egyenesen minisztériumi megrendelésre készülő tankönyvek kiadóját, az Egyetemi Nyomdát jelentős állami dotációban részesítette, támogatott állami hitelek, nagy megrendelések, állami hirdetések formájában.⁵⁸⁶

A nemzetnevelési elvek érvényesítése a népiskolában

Hóman Bálint a nyolcosztályos népiskolát bevezető 1940. XX. tc. megalkotásáig nem bolygatta érdemben a népiskola ügyét,⁵⁸⁷ melyet elődje, Kle-

⁵⁸⁴ VKM 134,025. IX. sz. rendelete *a következő, 1939/40 tanévben használatba vehető tankönyvek és segédkönyvek jegyzékének közzététele tárgyában*. HK 1939. 177–197.

⁵⁸⁵ VKM 11,933–1932 IX. sz. rendelete *az elemi népiskolák tankönyveinek egységesítéséről*. HK 1932. 211–212. Szintén Karafiáth vezette be 1932-ben azt a korlátozást, hogy az iskolák 5 éven belül nem cserélhetik le az aktuálisan használt tankönyveiket (csak külön engedéllyel vagy miniszteri utasításra). Ezt az intézkedést kifejezetten a gazdasági válság és a szülők érdeke kényszerítette ki. Hóman az öt év elteltével ezt meghosszabbította. Hóman hagyatékában, a VKM-re vonatkozó kimutatások között szerepel egy statisztika, mely szerint 1932 és 1940 között az új tankönyveknek köszönhetően a népiskolában 45, a középiskolában 40%-kal csökkent a tankönyvek ára. VKM 11,801/932 VIII/e. sz. rendelete *az iskolai tankönyvváltoztatások korlátozása és a tankönyvek árának leszállítása tárgyában*. HK 1932. 5–6; VKM 3196/1936. eln. sz. rendelete *a tankönyvváltoztatási tilalom meghosszabbításáról*. HK 1936. 371; *A VKM-ről készített beszámolók. 1939–1940*. OSZK Kt Fond 15/49.

⁵⁸⁶ SZEBENYI 1994. 616–621. Az 1930-as évek végén, 1940-es évek elején megjelenő egységes tankönyvek vizsgálata (pl. a gömbösi-hómani oktatáspolitikai elvek megjelenése szempontjából) szintén egy külön tanulmány témája lehetne. A történelemtankönyvek esetében ezt megtette Unger Mátyás. (UNGER 1976.)

⁵⁸⁷ A nyolcosztályos népiskolák 1941-ben megjelenő tantervét, illetve az ahhoz kiadott utasításokat messzemenően hozzáigazították a hómani nemzetnevelési koncepció igényeihez, szellemiségükben ezek a fent bemutatott gimnáziumi utasításokat követték. (*Tanterv a nyolcosztályos elemi népiskolák számára*. VKM 55.000/1941.V.sz.a. rendelete)

belsberg Kuno nemcsak nagyszabású iskolaépítési programjával – amit jóval szűkösebb anyagi lehetőségei között Hóman Bálint is folytatott –, hanem 1925-ben új tanterv kiadásával is igyekezett fejleszteni.⁵⁸⁸ Az ehhez készült tanterv és utasítás hosszú és alapos előkészítő munka után, 1932-ben, még Karafiáth Jenő minisztersége idején jelent meg.⁵⁸⁹ Bár Hóman ezeken nem változtatott, szükségesnek látta a szemléletbeli harmonizációt az iskolarendszer egészében, így természetesen a legnagyobb tömegeket elérő népiskolában is. Ehhez az 1935. évi VI. tc., vagyis az oktatásigazgatási reform teremtett alkalmat.

A megújuló tanfelügyeleti rendszer remek lehetőséget kínált, hogy a népiskolákban (valamint az általános és a gazdasági továbbképző népiskolákban és az óvodákban) folyó nevelőmunka ellenőrzését végző körzeti iskolafelügyelők figyelmét egy külön utasítás kiadásával orientálja a VKM.⁵⁹⁰ Ez, mint egyfajta „kimeneti követelmény”, hathatósan felülírta az érvényben lévő tantervi utasításokat. Hóman ezen szándékát nem is rejtette véka alá, és az iskolafelügyelői utasítás életbeléptetéséről szóló rendeletben így fogalmazott:

„A tanító és iskolafelügyelő munkájának elválaszthatatlansága tette szükségessé, hogy a körzeti iskolafelügyelők részére kiadott Utasításba inkább tantervi utasításokba tartozó útmutatásokat is felvegyünk... [...] De a körzeti iskolafelügyelői Utasításban részletesebb tantervi utasításokat nyújtani szükségessé tette az is, hogy nemcsak a körzeti iskolafelügyelőknek kívántam irányító és ellenőrző munkájuk rendszeres és egyöntetű ellátására minden tekintetben kimerítő és részletes tájékoztatást nyújtani, de különös gondomat képezte az a törekvés, hogy a legkisebb falu, s a legtávolabb fekvő tanyai iskola tanítója számára is biztosítani óhajtottam azt a lehetőséget, hogy minden tekintetben tájékoztatva legyen mindama szempontok felől, melyek őt az annyira

⁵⁸⁸ *Tanterv az elemi népiskolák számára.* Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1925. évi május hó 14-én 1467. eln. számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1925.

⁵⁸⁹ *Tanterv és utasítások a népiskola számára.* Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 2495/1932. eln. számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1936.

⁵⁹⁰ *Utasítás az 1935. évi VI. tc. 14§-a alapján a népoktatási intézetek tanulmányi ellenőrzésével megbízott körzeti iskolafelügyelők és kir. tanfelügyelői hivatalok iskolalátogató tagjai részére.* Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 7000/1935. elnöki számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1935.

fontos ember- és nemzetnevelés tanítói munkájában vezéreljék, melyek figyelembevételével fogja minden körzeti iskolafelügyelő és látogató kir. tanfelügyelő nevelői és tanítói munkájának eredményét mérlegelni és érdem szerint elbírálni.”⁵⁹¹

A tanítók hazafias és erkölcsi nevelés terén elért eredményeit az iskolafelügyelők a következő módon ellenőrizhették az utasítás szerint:

„A vallásos és hazafias nevelés bizonyosságait a tanítónak ez eszméktől átítatott, bensőséges tanításai, azoknak a tanulók lelkületére gyakorolt hatása, a gyermekek feleleteiből kisugárzó, arcukról is visszatükröződő érzésviláguk megnyilvánulásai mutatják.

A gyermekek megilletődött, áhítatteljes, vidám arca, az akaratlanul kicsordult könny, az örömet vagy bánatot eláruló röpke szó, szemük csillogása, friss hangulatuk, élénk érdeklődésük, tanítójukon csüngő, csupa figyelmet lehelő, bizalomteljes tekintetük jogosan enged arra következtetni, hogy szívükben tanítójuk iránt ragaszkodó szeretet honol, amit lelkükben csak a tanító készséges nevelő-oktató munkája és szeretete fakaszthatott.

Ahol az erkölcsi és érzelmi, a jellembeli, akaratni nevelés e megnyilvánulásai mutatkoznak és ahol a nevelői tevékenységet a tanító egyénisége, lelkivilága is alátámasztja, ott nyugodtan minősítheti eredményesnek az iskolafelügyelő a tanító nevelői tevékenységét.”⁵⁹²

A megfigyelési szempontokból jól látható, hogy a hazafias nevelés és az erkölcsi nevelés itt jelentős részben érzelmi, emocionális ráhatást jelent. Bár nem feledkezhetünk el arról, hogy a 6–12 éves korosztályról van szó, akikre valóban jellemző – ma is – az odaadó rajongás a jó tanítókért, azért valószínű, hogy e sorok számos korabeli olvasójuk arcán is mosolyt fakasztottak.

Az iskolafelügyelői utasítás a népiskolák működési rendjére és szellemiségére, a tanárok és az igazgató iskolai munkájának megfigyelésére vonatkozó szempontok és irányelvek mellett – melyek megegyeztek az oktatás-igazgatási reform kapcsán már bemutatott szempontokkal – a tantárgyakhoz is közölt külön megfigyelési szempontokat. Ezekben a pedagógiai-módszertani elemek domináltak, de minden esetben helyet kaptak a nemzetnevelésre vonatkozó elvárások is. A történelem tantárgy kapcsán például:

⁵⁹¹ ISKOLAFELÜGYELŐI UTASÍTÁS 1935. 5–6.

⁵⁹² Uo. 35.

A tanító „gondol-e arra, hogy mintegy belevéssé a gyermekek lelkébe a hazával szemben tartozó áldozatkész kötelességteljesítés tudatát, s azt, hogy a nemzet mindenkitől joggal elvárhatja önfeláldozó munkáját, hogy csak a közös nemzeti munka hozhat jobb jövőt, s biztosíthatja a nemzet boldogulását”.⁵⁹³

A módszertani elvárásokról – az összes vizsgált oktatáspolitikai dokumentum kapcsán – elmondható, hogy sok tekintetben kifejezetten modern szelleműek voltak. Az *Utasításokból* kirajzolódó kép nagyon is távol áll attól a szigorú és sivár, „poroszos” intézménytől, amilyenek ma gyakran képzeljük e kor iskoláit.⁵⁹⁴

Az iskolafelügyelőknél (a középiskolákat ellenőrző tanfelügyelőkhöz hasonlóan) a tanítók iskolán kívüli tevékenységét is vizsgálnia kellett, elsősorban az ifjúsági szervezetekben – cserkészlet, szívgyárda, ifjúsági vöröskereszt stb. – és a község társadalmi életében betöltött szerepét. Az ifjúsági szervezetek működését szintén ellenőrizte, elsősorban abból a szempontból, hogy „ezek működése az iskolai, a vallásos és hazafias nevelés, valamint a kitűzött saját külön céljuk szempontjából a hozzájuk fűzött reményeknek megfelelnek-e”.⁵⁹⁵ A tanítók részvétele kifejezetten kíváncsolt volt ezekben, ahogy a helyi társadalmi, illetve közéletben is.

A tanítókra mint a lokális közösségek szellemi vezetőire főleg az elmaradott területeken, falvakban, minden időben fontos kommunikációs csatornaként, „népnevelő intézményként” tekintett az állam és az egyházak is. Felnőtt népművelési programjának meghirdetésekor, az 1920-as évek

⁵⁹³ ISKOLAFELÜGYELŐI UTASÍTÁS 1935. 48. A tantárgy tanítási eredményeinek ellenőrzése során pedig többek között azt kellett megállapítania az iskolafelügyelőnek, hogy „a történelmi oktatás megalapozta-e a nemzet múltjának megismeréséből és átérzéséből fakadó nemzeti öntudatot. Tudatossá tette-e a hazaszeretetnek és a nemzeti összetartásnak mélyebb érzelmeit. Megéreztetette-e, hogy a Haza földje, s mindaz, ami a nemzet lelkében él: az ősektől nyert örökségünk, melyet nemcsak sértetlenül megőrizni, de gyarapítani is minden öntudatos honpolgárnak legszebb nemzeti hivatása.” ISKOLAFELÜGYELŐI UTASÍTÁS 1935. 60–61.

⁵⁹⁴ Elvárták például a diákok rendszeres munkáltatását, „öntevékenységet,” a korszerű szemléltetést, az életkori sajátosságokra való odafigyelést, az életközeli, a diákok érdeklődésére is tekintettel lévő tananyag-kiválasztást és bemutatást, a közös és az egyéni munkát, a tanár és a diák közötti bizalmas, jó kapcsolatot, a jó hangulatot az osztálytermekben, nagy hangsúlyt fektettek a képességfejlesztésre stb. Az oktatáspolitikai dokumentumok módszertani elemzése érdekes kutatói kérdés, melynek kifejtésére itt nem kerülhet sor.

⁵⁹⁵ ISKOLAFELÜGYELŐI UTASÍTÁS 1935. 64–65.

elején, Klebelsberg is rájuk kívánt támaszkodni az analfabetizmus felszámolása és a felnőtt lakosság praktikus-gyakorlati (például gazdasági) ismereteinek bővítése terén.⁵⁹⁶ Ahogy a következő fejezetben látni fogjuk, Hóman is nagyban épített rájuk az iskolán kívüli népművelés, a nemzetnevelés felnőtt lakosságra vonatkozó programjának megvalósításában. A célkitűzéseket illetően összhangban állt a gömbösi nemzeti öncélúság programjával az iskolafelügyelők azon feladata, hogy biztassák a tanítókat a leventeoktatásban és az iskolán kívüli népművelésben való aktív részvételre, illetve hogy vállaljanak kezdeményező szerepet a község gazdasági életében is, és buzdítsák a helyi termelőket a szövetkezetek létrehozására.⁵⁹⁷

Az iskolán kívüli nemzetnevelés Hóman Bálint kultúrpolitikájában

A nemzetnevelés iskolán kívüli, állami feladatai kapcsán Béldi Béla utalt arra, hogy a népművelés meglévő rendszere sem formailag, sem tartalmában nem felel meg a nemzetnevelés követelményeinek. Formailag egy erősen centralizált, állami finanszírozású, hatósági jogkörrel bíró, a feladatokat szervező, irányító és ellenőrző intézmény (Országos Iskolánkívüli Nemzetnevelési Tanács) felállítását tartotta célravezetőnek. A tartalom tekintetében két elvárást fogalmazott meg: a liberális gondolkodásmód „kiirtását” a társadalomból és az „új korszellem” elterjesztését. Béldi 1935-ben közreadott írásából kiderül, hogy ezen a téren nem látott komoly eredményeket. Míg az iskolai keretek között megvalósuló nemzetnevelés kapcsán elismeréssel szólt Hóman Bálint intézkedéseiről, a népművelés tekintetében nem kapott dicséretet a vallás és közoktatásügyi miniszter. Pedig ő már 1933 szeptemberében rendeletet adott ki *az iskolán kívüli népművelés újabb irányelvei tárgyában*, amelynek vezérgondolata a nemzetnevelési célkitűzések érvényesítése volt.⁵⁹⁸

Hóman képviselőházi beszédeiben több ízben is hangsúlyozta, hogy a népművelés ügyét (a könyvtárügy, a vidéki színházak stb. mellett) rendkívül fontos, eddig méltatlanul elhanyagolt kérdésnek tekinti.⁵⁹⁹ 1922-ben jöt-

⁵⁹⁶ PUKÁNSZKY–NÉMETH 1996. 618.

⁵⁹⁷ ISKOLAFELÜGYELŐI UTASÍTÁS 1935. 66.

⁵⁹⁸ NÉPMŰVELÉSI IRÁNYELVEK 1934. 32–35.

⁵⁹⁹ *Hóman Bálint felszólalása a Képviselőházban a kultusztárca költségvetési vitáján* (1933. május 31.). In: HÓMAN 1938. 140–141.

tek létre országszerte az Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok, amelyek a törvényhatóságok felnőtt népművelését szervezték. Fontos feladatuk volt az analfabéta tanfolyamok, különféle praktikus gazdasági tanfolyamok és felvilágosító előadások biztosítása, de nagy számban szerveztek egészségügyi, anya- és csecsemővédelmi, közműveltségi, népművelődési, „művészeti és kedélyképző” tanfolyamokat is. Különféle kulturális műsorokat, előadásokat, mesedélutánokat és gyerekprogramokat is nyújtottak, közzéadásokat, rádióadásokat, filmvetítéseket és ismeretterjesztő diaporitív-előadásokat rendeztek, népkönyvtárakat tartottak fent, stb. A VKM hivatalos, a tanítóknak szóló kiadványában, a *Néptanítók Lapjában* – teljes címén: *Néptanítók Lapja és Népművelési Tájékoztató* – külön népművelési rovat volt e munka segítésére. Az újság rendszeresen közölt ún. „sárga lapokat” (sárga papírra nyomtatott, mellékletszerű plusz oldalakat), ezekben olyan előadások szövegeit közölte a VKM, melyek megtartása ajánlott volt minden népművelési felelősnek. Ezek témái lehettek aktualitások, például valamely évforduló, esetleg fontos közéleti személyiség halála, de praktikus ismeretek is (például „a női kézimunka jelentősége”; vagy: „miért adózunk?”).

A népművelési bizottságok számára 1930-ban hároméves munkaterv, ún. „népművelési terv” készült, tevékenységüket ehhez kellett igazítaniuk. Hóman azonban úgy vélte, hogy ebben aránytalanul nagy súly helyeződött az anyagi értékekre és érdekekre, mivel a szervezett előadások és tanfolyamok elsősorban a pénzkereset elősegítését szolgálták.⁶⁰⁰ Ennél azonban a miniszter szerint fontosabbnak kell lennie az erkölcsi értékek közvetítésének,

„továbbá az iskolánkívüli népművelésnek, a helyi művelődési szükségletek kielégítésén kívül, nemzetnevelési célkitűzései is vannak, s ezért a háromévi népművelési tervekbe bele kell foglalni mindazokat a kulturmunkákat, amelyek által az iskolánkívüli népművelés az országos érdekű feladatoknak szolgálatára lehet és azokat megvalósításukban elősegíti”.⁶⁰¹

Az 1933-as új rendelet a bizottságok számára szempontokat adott, melyeket érvényesíteniük kellett a népművelési munkában, majd külön-külön részletes útmutatásokat is közölt mindegyik megvalósításához. A legelső

⁶⁰⁰ Ne felejtsük el, hogy a gazdasági világválság éveit ezek.

⁶⁰¹ NÉPMŰVELÉSI IRÁNYELVEK 1934. 32.

– kissé nyakatekerten megfogalmazott – szempont volt a) „a nemzeti öntudat ápolása és fejlesztése, a nemzeti műveltség közös elemeinek és közös nemzeti eszményeknek lelki kapcsolai által a nemzeti egység megteremtésére való törekvés”.⁶⁰²

A megvalósítás tekintetében e szemponttal kapcsolatban a rendelet hangsúlyozta, hogy nem a „hagyományos módon” kell elérni ezt a rendkívül fontos és égetően szükséges célt (hagyományos mód alatt érti az iskolai történelem és földrajz tananyag dióhéjban történő előadását), hanem a nemzet nagyjainak életét, jellemét és munkásságát kell ismertetni. Ezen kívül a „trianoni sorscsapás” köré csoportosítva történelmi, földrajzi, néprajzi, gazdasági, társadalmi és nemzetpolitikai ismereteket kell nyújtani. Mindezeket megerősíti és hatását fokozza az útmutató szerint, ha művészeti alkotásokkal is illusztrálják, esetleg ilyeneket szavaltatnak, énekeltetnek, eljátszatnak a résztvevőkkel, valamint emlékünnepekkel, emlékhelyek látogatásával is. Ígéretet tett a jogszabály arra is, hogy a községi közkönyvtárakba küldenek olyan könyveket, amelyek segítik ezt a munkát.

A következő szempont, amelyet a népművelési tevékenység szervezése kapcsán preferálni kellett: b) „népünk lelkének finomítása és érzületének nemesítése, népünk erkölcsi nevelése; jellemképzés és állampolgári nevelés”.⁶⁰³ A megvalósítást elsősorban a falvak vezetőitől várta a rendelet kiadója, a papoktól, tanítóktól, jegyzőktől (általában ők végezték a népművelési feladatok nagy részét),⁶⁰⁴ legelőször is a vallásos érzések fejlesztése és fenntartása által. Ezt vallásos tárgyú előadásokkal és rendezvényekkel, ünnepekkel (például vallási népszokások, népelemek felelevenítése) kellett megvalósítani, melyek „a vallásos élmény erejével hatnak a népi lélekre”. Az erkölcsi nemesítést példaértékű személyiségek bemutatásával, erkölcsi szempontból nevelő erejű szépirodalmi alkotások felolvasásával, filmek vetítésével, színművek előadásával és közös megbeszélésével javasolták előmozdítani.⁶⁰⁵ De épígy közös megbeszélés tárgyai lehettek (erkölcsi szem-

⁶⁰² NÉPMŰVELÉSI IRÁNYELVEK 1934. 32.

⁶⁰³ Uo.

⁶⁰⁴ Az 1934/35-ös tanévről készített országos statisztika szerint összesen 25 577 előadó vett részt a népművelési munkában, közülük 11 329 volt tanító, 3258 pap, illetve lelkes, 2182 „emberorvos,” 2109 tanár, 1851 jegyző, kisebb számban találunk még az előadók között állatorvosokat, gazdatiszteket, községi tisztviselőket, ügyvédeket, mérnököket stb. *Néptanítók Lapja* 1935/ 6. 224.

⁶⁰⁵ Hasonló akciókkal a NEP vezetése is próbálkozott. 1934 júliusában vidéki turnét szervezett a Nemzeti Színház társulatának, melynek során a „Nemzeti Egység gondolatának fokozottabb terjesztése és kiművelése s egyszersmind szervezeteink belső életének

pontból természetesen) a „megfelelően válogatott újsághírek” is. „Mindeme módokon és eszközökkel a siker reményében küzdhetünk az egyes helyeken elharapózott, feltűnő erkölcsi hibák (káromkodás, pletyka, pörlekedés) és veszedelmek (egyke, alkoholizmus, fajtalanság stb.) ellen.” – állapította meg a rendelet. De nem csak küzdeni kellett a rossz erkölcsök ellen, hanem meg is kellett erősíteni a jókat: „Faji erényeink tudatos ápolását és okszerű fejlesztését is fontos népművelői feladatunknak kell tekintenünk”.⁶⁰⁶

Fontos és állandó tananyag kellett legyen továbbá (a középiskolai és népiskolai elvárásokhoz hasonlóan) az állampolgári nevelés, úgy mint a közigazgatás-ismeret, az állampolgári kötelességeknek, az adófizetés céljának, az adók felhasználási módjának megismertetése. Idetartozott még „a kedélyvilág finomítására és fejlesztésére” vonatkozó elvárás is, melynek teljesítésére a dalt és a zenét, főleg a magyar népdalt és nótát tartották megfelelőnek, valamint a nemzeti irodalmat, mert ezek nemzetnevelési szempontból és a népi értékőrzés miatt is különösen fontosak – a rendelet megalkotói szerint.⁶⁰⁷

A jogszabály ezeken kívül még öt, immár jóval praktikusabb szempontot adott meg:

- c) egészségvédelem (testápolás, helyes táplálkozás, balesetvédelem és elsősegélynyújtás, fertőző betegségek, anya- és csecsemővédelem stb.);
- d) gyümölcstermesztés és értékesítés;
- e) nők számára háztartásvezetés, betegápolás, kézimunka;
- f) társadalmi szervezetek keretében végezhető gyermekgondozás. Ezzel kapcsolatban a következő magyarázatot adja a szöveg:

„A gyermekgondozás munkájában a népművelőket legfőképp az a szempont irányítsa, hogy a gyermek nem csupán a családé, hanem a gyermek a nemzeté is s ott, ahol a család képtelen a gyermeket testileg,

kimélyítése és élénkebbé tétele érdekében [...] a nemzeti eszmét és a Nemzeti Egység szükségét kidomborító darabok kerüljenek előadásra”. *A NEP országos főtthkárának levele a helyi szervezetek elnökeihez* (1934. június 11.) In: VONYÓ 1998. 149–150. A hasonló céllal megszervezett és Marton Béla által vezetett Nemzeti Színház Barátainak Egyesülete alacsony jegyárak és „filléres kultúrvonatok” biztosításával kívánta elősegíteni, hogy szegényebb falusi rétegekhez tartozók is eljussanak a Nemzeti Színház előadásaira. *A NEP Országos Központjának 40/1934. sz. körlevele az összes szervezetekhez* (1934. október 8.). In: VONYÓ 1998. 200. Részletesen lásd VONYÓ 2018. 335–337.

⁶⁰⁶ NÉPMŰVELÉSI IRÁNYELVEK 1934. 33–34.

⁶⁰⁷ Uo.

szellemileg vagy erkölcsileg kellő gondozásban részesíteni, ott a gyermekek gondozásának felkarolását [...] nemzetnevelési szempontokból a helyi társadalom és közművelődési egyesületek, olvasóköri és egyéb szervezetek stb. érezzék kötelességüknek.”⁶⁰⁸

g) „Népies nemzeti szépségeink és értékeink” ápolása.⁶⁰⁹

A pontok fő hangsúlyai lényegében megegyeznek a Nemzeti Egység Pártja társadalmi tevékenységének munkaterületeivel. Az a) és b) általános nemzetnevelési szempontokat közöl, de részben a propagandacsoport munkájára is emlékeztet, a c) az ifjúsági csoport (és részben a női) feladataira rímel, a d) a gazdasági csoport, az e) és az f) a női csoport, a g) a népművelési csoport tevékenységeihez köthető. Ennek ellenére, amint az előző fejezetből is kitűnt, a vármegyei, illetve törvényhatósági (vagyis a belügyminiszter hatáskörébe tartozó) Iskolánkízüli Népművelési Bizottságok és a NEP viszonyát nem az együttműködés, hanem a rivalizálás jellemezte.

A rendelet egyébként – a bizottságok beszámolóí alapján úgy tűnik – nem hozott érdemi változást a népművelési munka gyakorlatában. A törvényhatóságok 1931/32-es tanévről készített összefoglalói⁶¹⁰ és az 1933/34-es tanév statisztikai adatai⁶¹¹ nagy hasonlóságot mutatnak. A legtöbb tanfolyam és előadás mindkét évben „gyakorlati ügyességeket”, illetve alapismereteket oktatott, nagy számban tartottak nőnevelési, valamint „művészeti és kedélyképző” tanfolyamokat, és továbbra is fontos maradt az analfabéta tanfolyamok szervezése. A rendelet kiadása előtt folytatott tevékenység értékrendjét jól visszaadja a Sopron Vármegye Iskolánkízüli Népművelési Bizottságának tízéves (1922–1932) eredményeiről készült összefoglaló:

„Helyreállították a tekintélytisztetletet, a valláserkölcsi nevelést a 21 éves korig biztosították, a könyvtárakkal megvetették az önképzés alapját, az iskolai tudás korai elpusztulását megakadályozták, a bünyözési hajlam csökkent, a nemzeti művelődés kincseinek befogadására több ezer ifjú lelkét tették alkalmassá, enyhítették a földmíves nép közt a társadalmi ellentéteket, a lakosság gazdasági ismereteit bővítették, nagyértékű nevelő hatást árasztottak sok község nőlakosságára, a köz-

⁶⁰⁸ NÉPMŰVELÉSI IRÁNYELVEK 1934. 35.

⁶⁰⁹ Uo.

⁶¹⁰ *Néptanítók Lapja* 1932/15. 597–599.

⁶¹¹ *Néptanítók Lapja* 1935/6. 224–225.

egészségügyet és állategészségügyet előmozdították, társadalomromboló hatásokat ellensúlyoztak, a dalkultúra alapjait megvetették, az analfabetizmust kiirtották, kultúrházak létesítését elősegítették, lelki örömeiket szereztek.”⁶¹²

Még ha túlzó is ez az ünnepi beszámoló, úgy tűnik, Hóman „az iskolánkívüli népművelés újabb irányelveivel” nyitott kapukat döngetett.

Az iskolán kívüli népművelés központi irányítására Hóman nem állított fel (a Béldi programjában megfogalmazott igények szerinti) központi irányító szervet. Az 1935. évi VI., a közoktatásügyi igazgatásról szóló törvény 3. § (4) bekezdésében viszont megteremtette annak a lehetőségét, hogy a népművelés ügyét a közoktatás irányítását ellátó – közvetlenül a kultuszminiszter alá rendelt – tankerületi királyi főigazgatók hatáskörébe utalja (a VKM-et ez ügyben későbbi rendeletalkotásra hatalmazva fel), megvalósítva ezzel a nemzetnevelés irányításának egységét az iskolai és az iskolán kívüli nevelésben.⁶¹³ A törvény életbe léptetése tárgyában 1936 júniusában kiadott rendeletben azonban egyelőre nem szabályozta ezt a kérdést,⁶¹⁴ és a későbbiekben sem találunk ezzel foglalkozó intézkedést a VKM Hivatalos Közlönyében. Hóman 1941-es feljegyzéseiből azonban kiderül, hogy a népművelés kérdésének törvényi szintű rendezését is tervezte „az állami irányítás és felügyelet szempontjainak figyelembe vételével”.⁶¹⁵ Ez azonban már nem valósult meg.

A nemzetnevelés Hóman Bálint oktatáspolitikájában – összegzés

A hómani művelődéspolitikának még számos részletét vizsgálhatnánk a nemzetnevelés szempontjából. A társadalom világnézeti nevelése, a nemzet-

⁶¹² Csuppay Lajos népművelési titkár közgyűlési beszámolójáról közölt összefoglaló. *Néptanítók Lapja* 1932/15. 598.

⁶¹³ „A tankerületi királyi főigazgató hatáskörét az iskolánkívüli népművelés intézményei tekintetében a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelettel állapítja meg.”

⁶¹⁴ „Később fogom megállapítani a tankerületi királyi főigazgató hatáskörét az iskolánkívüli népművelés intézményei tekintetében.” A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter 3500/1936. eln. számú rendelete *a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. VI. t.c. életbeléptetése tárgyában*. HK 1936. 199–200.

⁶¹⁵ *Kultuszminiszteri program és beszéd iratai*. OSZK Kt Fond 15/50.

ismeret szempontjai, a közművelődés és a művészeti élet egészének átfogó kezelése és irányítása, közös célkitűzéseinek meghatározása: mind felfedezhető a közgyűjtemények, a színházak, a felsőoktatás, az irodalmi élet stb. kapcsán hozott intézkedésekben, jogszabályokban, valamint tervezetekben is. Hóman a kulturális és művelődési intézményrendszer egészében gondolkodott, ő sem szűkítette le az iskolára a nemzetnevelés kérdését. Az oktatáspolitikai intézkedéseket végigtekintve is láthatóvá vált az, hogy ezek valóban egy komplex, egymással szorosan együttható, egy cél irányába mutató, azonos szellemiséggel átitatott rendszer létrehozását célozták meg.

A tekintélyelvűség,⁶¹⁶ az engedelmes és kötelességteljesítő, áldozatokat vállaló, a nemzet érdekeinek alárendelődő egyén képe az oktatáspolitikai-nevelési célkitűzésekben, összhangban van a Gömbös-beszédekből kirajzolódó, korábban bemutatott „új típusú ember” és „új társadalom” képével.⁶¹⁷ Ám ezekkel a nevelési célkitűzésekkel az 1920-as évek, vagy akár a dualizmus korának oktatáspolitikája is azonosulhatott. Ennek a nevelési eszménynek elsősorban nem a tartalma jelentette az újdonságot, hanem az a rendszer, ami az „új embert” kineveli. A tanároknak szóló, a tanítás tartalmaira és módjára vonatkozó előírásokból, terjedelműkből, részletességükből, stílusukból az derül ki, hogy a hómani oktatáspolitikai szükségét érezte annak, hogy szándékait a legapróbb részletekig egyértelművé tegye a megvalósításukra hivatott szakemberek előtt. Mégpedig azért, mert úgy ítélte meg, hogy ezzel valami gyökeresen új kezdődik a közoktatásban, amire meg kell tanítani az abban résztvevőket. Ezért utasította vissza az Országos Közoktatási Tanács azon javaslatát is, hogy a tantervek és utasítások megalkotásakor a klebelsbergi dokumentumokat használják kiindulópontnak: „A miniszter az új törvénnyel új irányokat akar megteremtteni a középiskolában, éppen ezért nem a régi, egyébként bevált utasításokra, hanem az új elgondolásoknak megfelelő utasításokra van szükség.”⁶¹⁸

Hóman az iskola (távlatokban pedig a nemzet) ideológiai egységét nem nagy vonalakban, hanem tervszerűen, felülről irányítva, precíz utasításokkal látta garantálhatónak. Ahogy Gömbös vezéri attitűdjében meghatározó elem, hogy ő az a kiválasztott vezető, aki egyedül tudja, érzi, merre kell vezetnie a magyarságot, Hóman sem bízott a „nemzetnevelőkben”

⁶¹⁶ „A tekintély elve a társadalomban csak úgy érvényesülhet, ha alapja a kölcsönös megbecsülés. A tekintélytiszteltet kölcsönösségen alapszik, s ha így sikerült ezt általánossá tenni, akkor ez a legbiztosabb összetartó erő.” ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939. 74.

⁶¹⁷ Vö. GERGELY 2002. 126.; TÖRKÉCZKI 1995.

⁶¹⁸ OKT 1935. március 27-i ülésének jegyzőkönyve. OKT jegyzőkönyvek 1934–1935. PKM K

annyira, hogy a politika által kitűzött célok megvalósításához – ha kötelező, óráról órára központilag előírt óravázlatokat nem is –, de extremitásba hajlóan aprólékos útmutatást ne adjon.

Hóman intézkedései emellett a közoktatást régóta feszítő problémákra is igyekeztek szakszerű válaszokat adni. A tartalmi és a szervezeti újításokat egyaránt komoly, számos szakember bevonásával zajló tudományos és gyakorlati előkészítő munka előzte meg. Rengeteg statisztikai felmérést, jelentést, térképet stb. készíttetett a szükségletek és a várható hatások felmérésére,⁶¹⁹ a reformokat számos ankét, konferencia, tanácskozás előzte meg, a szakértők legszélesebb körének bevonásával. A tantervi módosításokat többször készítette elő néhány kísérleti osztályban vagy iskolában végzett próba a tapasztalatok gyűjtése érdekében. A mindennapos testnevelés bevezetése például vesszőparipája volt Hómannak, de a várható nehézségek miatt először hat iskolában tesztelték.⁶²⁰ Nem csak a törvények végrehajtása, azok előkészítése is alapos és tervszerű volt.

Hóman iskolapolitikája egy olyan generáció kinevelését szolgálta, melynek tagjai ismerik és szeretik hazájukat, készek érte áldozatokat hozni, egész életük természetes értelmének a hazáért végzett munkát tekintik. Az államhoz (és annak vezetőihez) mint a nemzet érdekeit képviselő, a gyakorlatban érvényesítő intézményhez lojálisak és engedelmesek. A hazaszeretet és a vallás, a keresztény értékek adnak morális alapot és erőt az így felnövekvő generációnak a nemzet sorsának előmozdítására, a fennálló krízisből való kilábalásra. Ez a közös cél – Hóman Bálint szerint – összefogásra serkent és egységet eredményez a társadalomban, ami a cél elérésének, a sikernek is záloga.

Úgy tűnik, Gömbösben és Hómanban sem merült fel semmiféle kétely azzal kapcsolatban, van-e realitása annak, hogy sokmillió magyar éppen egyfelét akarjon, azonos értékrendet és világnézetet kövessen. A feladat megvalósíthatósága, bár nehéznek, de evidensnek tűnt számukra. Megvalósítása pedig valódi küldetésnek, amelyre magukat hivatottnak érezték.

⁶¹⁹ Az oktatásigazgatási reform előkészítési munkálataival kapcsolatos eredményeket adta közre pl. *A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése* című kötetében. HÓMAN 1935.

⁶²⁰ Végül heti négy délelőtti testnevelés és a felső tagozatban két „sportdélután” került a fiúk tantervébe, a lányokéba pedig heti három tornaóra. *OKT 1933. december 5-i és 1934. január 27-i ülésének jegyzőkönyvei*. OKT jegyzőkönyvek 1933–1934. PKM K; TANTERV 1938. 10–11.

VI

NEMZETNEVELÉS-PARAFRÁZISOK

ÖSSZEGZÉS

Reinhart Koselleck a fogalomtörténeti lexikon több mint száz „esettanulmánya” segítségével elsősorban az újkor mibenlétét kívánta megérteni és elbeszélhetővé tenni, vagyis a történészeket egy már régóta foglalkoztató kérdésre, nevezetesen a korszakok „uralkodó szellemének” megragadására dolgozott ki új és kreatív módszert. A közgondolkodást, a fogalmak történeti használatát társadalomtörténeti beágyazottságú, a saját kor és miliő kontextusába helyező, azaz szinkrón elemzésével láttatja. A fogalmak által (is) hordozott társadalmi struktúrák, tendenciák azonban a diakrón vizsgálatok során tárulnak fel,⁶²¹ vagyis „kettős olvasatot tesznek lehetővé: egyrészt értelmezhetők a nyelvi cselekvő történelmi önkifejezéseként, másrészt meghatározott jelentésstruktúrák nyelvi artikulációjaként”.⁶²² Egy-egy nemzetnevelés-értelmezés bemutatása az adott koncepció keletkezési körülményeit, a társadalmi-politikai-hatalmi valóságot részben feltárja, részben magyarázza is. A kiválasztott koncepciók egymás mellé helyezése egyfajta diszkurzív teret hozott létre, ami a diakrón elemzés lehetőségét is megteremtette – tegyük hozzá, a 21. század második évtizedének perspektívájából.⁶²³

Alapvető kérdéseim a fogalomhasználat változó, illetve állandó elemeire, a fogalmat időről időre „divatba hozó” történelmi szituációk jellemzőinek megismerésére vonatkoztak. A német példák alapján e kérdések konkrétabb vizsgálati szempontokká finomodtak, melyek a kontextus krízisjellegére és az egyes koncepciókban megfogalmazott célokra és eszközökre fókuszáltak.

⁶²¹ SZABÓ 1997. 84, 89.

⁶²² KOSELLECK 1997. Idézi: SZABÓ 1997. 96.

⁶²³ Az összehasonlító fogalomtörténet-írás módszertani problémáiról legújabban NAGY Á. KÉZIRAT, illetve SZABÓ 2002. 159–171.

A német és a magyar példák vizsgálata az időbeni változások nyomon követése mentén egy folyamatot is láthatóvá tett, amely az elmélettől a praktikum felé mutat. Az idealista filozófia alapjain álló teória, a neveléstudomány módszeresen átgondolt elméleti koncepciója, a politikai-ideológiai alapokon nyugvó propaganda és a szakszerű kultúrpolitikai koncepció egyaránt megtalálható közöttük. A nemzetnevelés fogalmának eltérő időben és eltérő szituációkban történt használata olyan közös jellemzőket – voltaképpen egy sémát – mutat, melyek magyarázatát a társadalmi-politikai szituációk, kihívások és a gondolkodásmód hasonlóságában, s a részben közös eszmei-világnézeti gyökerekben kell keresnünk.⁶²⁴ Az alapvető strukturális hasonlóságok mellett is észlelhetők azonban markáns eltérések, melyeket elsősorban az eltérő célok magyaráznak.

A nemzetnevelés-értelmezésekben a nevelés céljai között megkülönböztethetünk távlati és rövid távú célokat. A hosszú távú célok, eszmények között mindegyik vizsgált elképzelésben a nemzet haladása, fejlődése, esetleg megmaradása áll a középpontban. Fichte és Imre Sándor esetében ezenfelül megjelenik a nemzeten túli távlat: a végső cél az emberiség egészének haladása. Krieck, Gömbös és Hóman ennél szűkkeblőbb. Míg az előbbi kettő a nemzetek mindegyikében megvalósuló nemzetneveléstől a népek közötti összhang és együttműködés megteremtését várta, utóbbiak inkább a népek közötti versengésre fókuszáltak. A nemzetnevelés náluk eszköz, azt is mondhatnánk, harcmódor a „népek közötti küzdelemben”.

Fontos célként jelenik meg mindegyik koncepcióban az egység megteremtése. Ez az igény rendkívül hangsúlyos, de nagy az eltérés abban, hogy az valójában mire is vonatkozik. Fichte a német nép politikai egységét, vagyis a német egység megvalósulását szerette volna elérni, Imre Sándor az Osztrák–Magyar Monarchia magyar felében élő különböző etnikumú, nyelvű, kultúrájú népek egy nemzetté válását, az összetartozás, a nemzeti egység tudatának egyöntetű megvalósulását tartotta a nemzetnevelés legközelebbi céljának, amire majd a távlati célok épülnek. Krieck tiszta fajról és a nemzetiszocialista eszmében összeforrt organikus társadalomról vizionált. Hóman és Gömbös az egész magyar társadalom világnézeti

⁶²⁴ A bemutatott, nemzetnevelés-fogalommal jelölt koncepciók hasonlóságai arra engedhetnének következtetni, hogy szerzőik közvetlenül hatottak egymásra. Bár utalásaikból feltételezhető, hogy ismerték egymás munkáit, egyikük sem hivatkozott sem inspirációként, sem forrásként a másikra.

egységéről beszélt, ami – elképzelésük szerint – képessé teszi a nemzetet a távlati, közös célok elfogadására és megvalósítására.

A célok kérdésénél maradva, sokatmondó különbséget találunk abban is, hogy *ki* hivatott a nemzeti fejlődés irányának kijelölésére, illetve hogy mi alapján teszi ezt. Fichte úgy érvel, hogy a nemzetnevelés által erkölcsössé és a jó akarására képessé tett egyén – a nemzetnevelés által autonóm gondolkodásra képessé fejlesztett értelme segítségével – önmagát alkotja meg az ideális társadalom képét, ami egyben a fejlődés célját jelenti. Imre Sándor a nemzeti haladás irányának – és egyben a nemzeti nevelés céljainak – kijelölését a tudományra bízta volna. A társadalomtudományok széles köre és a neveléstudomány közös, alapos, koncepciózus kutatásai alapján és eredményeként „kiszámíthatónak”, „tervezhetőnek” gondolta azokat az irányokat, amerre a nemzetnek fejlődnie érdemes. Míg Hóman e kérdést különösebb magyarázat nélkül a minisztérium hatáskörébe utalta, Gömbös koncepciójában a haladási irány kijelölésének módja ismét másként történt. A nemzet erre hivatott vezére ösztönösen, intuitív módon tudja, hogy milyen irányba kell vezetnie a népet. Fontos megjegyezni, hogy a vezér nem önkényesen választ irányt, hanem a kor hívó szavának engedelmeskedik. Vagyis az uralkodó korszellemhez, világnézethez kapcsolja nemzetét. A nép dolga – és ez fontos szerep – az, hogy kövesse vezérét. A nemzetnevelés erre készít fel. Krieck koncepciójában – mivel annak megvalósulását eleve a nemzetiszocialista keretek közé helyezte – a célok adottak, elérésükhöz egy fajilag teljesen tiszta, ideológiailag és fizikailag tökéletesen képzett elit kinevelését tartotta szükségesnek.

A célok kijelölésének eltérő módjából fakad az is, hogy a „nemzetnevelések” a személyiség más-más komponenseire kívántak elsősorban hatni. Fichte elképzeléseinek középpontjában az erkölcsössé válás és ennek érdekében az akarat nevelése áll. Imre Sándor a tudomány eredményeinek elfogadását és a nemzet heterogén csoportjai közötti érdekközösség felismerését az értelem fejlesztésétől várja, ami nem ismeretközpontú oktatást, hanem sokoldalú személyiségfejlesztést jelent. Krieck leginkább az érzelmekre akar hatni. Gömbös és Hóman szerint a nemzethez tartozást, a nemzetért való áldozathozatalt a nemzet iránt érzett szeretet és ragaszkodás garantálják, vagyis az érzelmek adnak muníciót az akarat erősítéséhez.

A koncepciók összehasonlító vizsgálata (mert végső soron erről van szó) alapján feltáruló hasonlóságok azt mutatják, hogy a nemzetnevelés azon szavak csoportjába tartozik, melyeket Koselleck neologizmusoknak

nevez, amelyek tipikusan az újkor „termékei”.⁶²⁵ A nemzetnevelés a Koselleck által az újkori fogalmak strukturális jellemzésére használt (a bevezetőben részletesen is bemutatott) négy szempont mindegyike szerint értelmezhető és jelentésteli. Fontos tartalmi eleme a „demokratizálódás”, hiszen alapvető jelentésrétege, hogy az oktatást a társadalom minden tagja számára egyaránt hozzáférhetővé kell tenni, a nemzetnevelés tehát mindenkire vonatkozik és nem csak valamely kiváltságos rétegre. „Jövőorientált”, mert minden nemzetnevelés-koncepció egyben program az oktatás reformjához. Használata nem egy már meglévő rendszer leírására szolgál, hanem kifejezetten egy elérendő célra irányul. A vizsgált nemzetnevelés-értelmezések eltérő mértékben „ideologizálhatók”, vagyis elvontak, de többnyire közös jellemzőjük, hogy a konkrét tartalmi meghatározások helyett elméleti vagy ideológiai fókusszal bírnak, inkább célkitűzéseket és strukturális megfontolásokat vonultatnak fel. Az „átpolitizálódás” részben már magából a temporalizációból, a jövőorientáltságból is fakad. A nemzetnevelés fogalmának használata jellemzően politikai célokhoz kötődik, és használóik politikai mozgósító funkciót is szánnak neki. Mindez összhangban van Koselleck azon megállapításával is, hogy a modernitásra jellemző fogalmak „jövőtartalma” (elváráshorizontja) nagyobb, mint a múlt, amit hordoz (vagyis a tapasztalati tere). Ezek a fogalmak nem pusztán a tapasztalatokat összefoglaló jelentéssel, hanem a jövő alakításának igényével telítődnek.⁶²⁶ A nemzetnevelések új, erkölcsös, igazságos, boldog, stb. társadalmak létrehozására irányulnak, vagyis végső soron utópiák.⁶²⁷ Az utópia egyik újkori funkciója valamely rend(szer) átalakítása érdekében történő kollektív mozgósítás, illetve célok kijelölése.⁶²⁸ Az utópia azonban, Koselleck szerint, „az újkori ember kezén politikailag fedezetlen váltóvá lett”, ami a forradalmak, a polgárháborúk és végül a diktatúrák kialakulásához vezetett.⁶²⁹ Vagyis mindahhoz, amit – a felvilágosodás óta – krízisnek nevezünk. Az utópikus jövőtervezés bizonyossága

⁶²⁵ KOSELLECK 1972. Einleitung XIII–XV.

⁶²⁶ HUSZÁR 2004. 98. Vö. KOSELLECK 2003. 392.

⁶²⁷ Az utópia fogalom maga is komoly jelentésváltozáson ment át. Kora újkori jelentése egyszerűen egy tökéletes, ideális állam és társadalom leírását jelölte, mely az újkorban „temporalizálódott”, vagyis a jövőre vetítve elérhető (vagy épp soha el nem érhető) céljá vált. HUSZÁR 2004. 103–112. – különösen Mannheim értelmezése.

⁶²⁸ Egy másik funkció lehet a riválisok kiszorítása. Az ellenfél céljait „utópikusnak” bélyegezve éppen azok megvalósíthatatlanságára, irracionálisára irányul a jelentés.

⁶²⁹ „A váltó kiegyenlítésének követelésével először a francia forradalom lépett fel.” – folytatódik az idézet. KOSELLECK 2016. 194.

a válság bizonytalanságát eredményezte. Az instabilizáló erők eredője az abszolút hatalom ellenében megfogalmazott, morális kritikából kiinduló polgári utópia: „a kritika a krízis előhírnöke”.⁶³⁰ A fennálló „rossz” és az elérendő „jó” dichotómiája mentén polarizálva a világot, a helyzet konszolidálása helyett éppen a válság elmélyülését, majd eszkalációját eredményezi. Vajon érvényes ez a logika a nemzetnevelést hirdető eszmékre is?

A nemzetnevelési koncepciók meghirdetői, e nevelési programok szükségességének bizonyítására rendszerint valamely, a jelenben tapasztalt válság felszámolására hivatkoznak. Gyakran fogalmaznak meg kiindulópontként (az egész nemzetre vagy a nevelésügyre vonatkozó) általános helyzetértékelést, ami lényegében az aktuális krízisszituáció diagnózisa. Fichte 1808-ban nyomtatásban is megjelent 14 beszéde (*Reden an die deutsche Nation*) közül az elsőben figyelmeztet a német államok, a német nép és az egész emberiség súlyos helyzetére, majd az utolsóban újra visszatér a krízis súlyosságának és a cselekvés sürgősségének hangsúlyozására. Bár az egész emberiség „megjavítását”, erkölcsössé nevelését célozza, az erkölcsre hivatkozva közvetlen politikai célokat fogalmaz meg. Nevezetesen, hogy mindazoknak, akiknek a szabadságát és a személyes morális meggyőződését sérti a francia megszállás, erkölcsi kötelessége tettekkel is harcolni. Még ha a tett maga – a nemzetnevelés – békés is, a politikai krízis kiélezésére buzdít. Fichte eljárásmodja összhangban van a Koselleck által leírt gondolatmenettel és hatásmechanizmussal.

Nemzetpolitikai nevelés címmel 1932-ben publikált programadó munkáját Ernst Krieck is a fennálló viszonyok kritikájával és az érzékelt válság okainak megjelölésével kezdte. Utóbbit fajelméleti alapról közelítette, az okot a fajkeveredésben és az első világháborút követően tapasztalható idegen (nyugat-európai) kulturális, politikai, eszmei stb. hatások befogadásában, és a társadalom ebből fakadó individualizációjában látta. Programja nyíltan a fennálló (weimari) politikai és társadalmi struktúrák ellen szólt, megváltoztatásukat azonban nem a nemzetpolitikai neveléstől várta, hanem éppen fordítva: a nemzetiszocialista rezsim feladata lesz az oktatás és a tudomány – általa vázolt – reformja. Krieck a weimari Németországban jelen lévő racionalizmus-, liberalizmus-, és demokráciaellenességet a nacionalista fajelmélettel radikalizálta. A két ellentétes pólus gondolatmenetében a széttöredezett és elidegenedett, valamint az organikus és egységes társadalom képviseli. Krieck nem az erkölcsök, hanem

⁶³⁰ KOSSELLECK 2016. 190.

a vér, a faj (vissza)nemesítésétől – melyben a nemzetpolitikai nevelés is szerepet kap – várta az ideálisnak tekintett organikus, egységesen nemzetiszocialista társadalom létrejöttét.

Imre Sándor századforduló környékén született szövegeiben megjelenik ugyan a válság ténye, de nem foglalkozik annak részletesebb bemutatásával, elemzésével. Általános tapasztalata, hogy a világ átalakulása társadalmi bizonytalanságot okoz. Mivel a nevelés szempontjait helyezi vizsgálódása fókuszába, a válság természetének is nevelési aspektusával foglalkozik, és nem terjeszti ki a társadalom nagyobb struktúráira. A nevelés válságának okát abban jelöli meg, hogy azt különféle – politikai, vallási – erők saját céljaik érdekében kisajátítják, így a nevelés nem lehet független, „tárgyilagos”. Imre szerint a nemzetnevelés ezt úgy oldaná meg, hogy felszabadítja az iskolát a politikai, egyházi és egyéb befolyások alól, ami lehetőséget teremt új és valóban az egész nemzet haladását elősegítő célok kijelölésére.

Hóman – ahogy Fichte is – a válság több rétegét is elkülönítette. Egy primer szintet jelent a politikai és gazdasági válság (Trianon, gazdasági világválság, stb.). Ennél mélyebb és fontosabb réteg, a probléma gyökere erkölcsi, pontosabban eszmei-világnézeti jellegű. Hóman a világnézeti válságból kereste a kiutat, ami a politikai válság megoldását is magával hozza. Az erkölcsi nevelés (jellemnevelés, vallásos nevelés) ebben központi szerepet kapott. Gömbös szintén megkülönböztette az uralkodó válság vallási-erkölcsi és politikai-gazdasági aspektusait. A pártpolitika vonalán kibontakozó nemzetnevelés-koncepció mögött rejlő „utópia” Kriekkehez hasonlóan egy (hivatásrendek és társadalmi szervezetek hálózatában) szervezett, organikus társadalmat mutat.

Koselleck nagy ívű, *Kritika és válság* című kötetében az (isteni és a világi) hatalom kritikus szemléletének és a dolgok megváltoztatásának igényével fellépő gondolkodásmód („válságkezelés”) születésének körülményeit láttatja. E szerint a vallásháborúk nyomán kialakuló abszolutizmusokban vallás és politika, ember és alattvaló kettéhasadt, és e két minőség közötti „résben” kialakult egy privát szféra, a lelkiismerettel bíró polgár államtól nem háborgatott intim tere. Ebben – a politika és a morál („a magánügygyé vált vallás”) szétválasztásával – teljesült a polgári kritika kialakulásának feltétele, mely csakhamar ítéletet hirdetett az abszolutista állam felett, méghozzá az idővel közvéleménnyé dagadó felvilágosult morál nevében.⁶³¹

⁶³¹ „A polgári értelmiség abból a privát belső térből indul útjára, melyet az állam jelölt ki alattvalói számára. Minden kifelé megtett lépés, a fény felé tett lépés, a felvilágosodás

A polgári morál mint közakarat közhatalommá vált. Koselleck Rousseau szövegeit elemezve odáig jutott, hogy a felvilágosult gondolkodók által elindított folyamat a diktatúrát alapozza meg.⁶³²

Ha a „nemzetnevelés” fogalom jelentéstartalmának alakulását (az elbeszélhetőség érdekében sematizálva, így szükségképp leegyszerűsítve és absztrahálva) egy lineáris folyamatként akarjuk leírni, azt mondhatjuk, hogy a felvilágosodásban gyökerező gondolat idővel számos romantikus elemmel egészült ki, ami nemcsak jelentésbővülést, de lényegi hangsúlyeltolódást is eredményezett a polgári jogoktól a nemzeti egzisztencia konstrukciója felé. A felvilágosodás tartalmi elemeit azonban nem hagyta el a fogalom, a struktúra mélyén mindvégig tartósan megőrizte. Az idők során a társadalmi-politikai és szellemi milió hatására hol az egyik (felvilágosult), hol a másik (romantikus) komponens vált dominánssá, de mindkettő rögzült, még akkor is, ha ezek látszólag egymással harcban álltak. Így lehet az is, hogy annak ellenére, hogy Krieck, Gömbös és Hóman a szavak szintjén kifejezetten (és olykor harciasan) elvetik, sőt „bűnbaknak” – a tapasztalt válság okozójának – kiáltják ki a felvilágosodást és annak minden későbbi „reinkarnációját”, így a liberalizmust is, programjaik mégis határozottan a felvilágosodás gondolatvilágát (annak strukturális jellemzőit) hordozzák magukon. Ilyen „látens felvilágosultságot” mutat például az a meggyőződésük, hogy az ártatlannak születő gyermeket az őt körülvevő társadalom téríti rossz útra, vagy optimista hitük az ember és a társada-

aktusa. A felvilágosodás diadalmenete a privát belső tér nyilvánossággá tágulásával párhuzamosan halad. A nyilvánosság, a maga privát jellegének feladása nélkül, az állam egészét meghatározó társadalmi fórummá válik. Végül pedig a társadalom bekapogat a politikai hatalom ajtaján, hogy ott is nyilvánosságot és bebocsátást követeljen.” KOSSELLECK 2016. 59.

⁶³² „A permanens forradalom mindazon elemeit, melyek 1789 óta váltakozó erősséggel, ám összességében növekvő mértékben meghatározzák a krízist, az addigi processzus alapján Rousseau dolgozta ki következetesen, amennyiben a kimondott ítéleteket komolyabban vette, mint maguk a morális bírúk; az ő egymáson állandóan túllépő ítéleteiket ő tette örök előítéletekké. A mindig igazságos általános akarat elgondolhatóságának és kíváncsának voltának tételezése kikényszeríti a diktatúra fegyvereinek, a terrornak és az ideológiának az alkalmazását, hogy korrigálni lehessen a zavaróan toladó tulajdonképpeni valóságot. Ezzel politikai princípiummá emelkedik a haladáselvű kritika módszere, mely szerint a racionálisan követelt állapotot kell igazi realitásként kezelni, amelynek színe előtt semmivé foszlik a jelen. Folyamatosan zajlik a fedezetlen váltók kiállítása a jövő terhére. A racionálisan megtervezett valóság fikciója utáni hajsza sürgetésében a forradalom újra és újra diktatúrát szül a fedezetlen váltók kiegyenlítése érdekében.” KOSSELLECK 2016. 175.

lom jobbá, igazságosabbá, végül akár tökéletessé tételében. Ugyanúgy az emberi észre, a tudományra és a rációra hagyatkoznak, amikor mindezt egy tervezhető és irányítható folyamatként képzelik el.

Ennek egyik oka lehet az is, hogy a „nemzetnevelés” jelentéseit nem lehet függetleníteni a „nevelés” és a „nemzet” fogalom aktuálisan párhuzamos jelentéseitől.⁶³³ A „nevelés” fogalma ugyanis a felvilágosodás hatására végérvényesen elszakadt addigi, a keresztény antropológián nyugvó alapvető jelentésétől. Ennek célja az – eredendő bűn következtében – születésétől fogva rosszra hajló embert visszavezetni a teremtetéskor Isten képmására alkotott („képzett”) állapotába, azáltal, hogy megtanítja a keresztény életre, ami az üdvösségre vezet.⁶³⁴ A felvilágosodás ezzel szemben az emberre mint születésétől fogva jó és ártatlan szubjektumra tekint, melyet a romlott társadalom tesz rosszá, önzővé. A nevelés feladatköre ebből fakadóan jelentősen kitágult. Egyrészt megjelent az igény, hogy a gyermeket eleve meg kell őrizni a „megrontástól”, másrészt a probléma gyökeres kezelésének igénye az egész társadalom megjavításának szükségességéhez vezetett. Ami korábban egy tény, egy állapot volt (az ember bűnös), az a felvilágosodásban megoldandó problémává (programmá) vált. A nevelés fogalmán a romantika és az idealizmus is rajta hagyta lenyomatát, ezek a nevelés nemzeti-közösségi dimenzióját, teleologikusságát, vagyis a fejlődés, a haladás gondolatát erősítették annak jelentéstartalmaiban. A neo-humanizmus a nevelés „akciórádiuszát” kiterjesztette az egész emberiség jövőjére. Mindezek eredményeképpen a nevelés fogalma egyre több „hatalommal” telítődött, és egyre fontosabbá vált a politika számára.⁶³⁵

A „nép” és „nemzet” fogalmának (Koselleck által együttesen vizsgált) jelentésváltozásai közül szintén az „elváráshorizont” megnövekedését fontos kiemelni, melynek okán a szavak politikai tartalommal és mozgósító erővel telítődtek, „elvárásfogalmakká” váltak.⁶³⁶ A 18. század közepétől a kiváltságos rendek helyett már a népesség egésze a „nemzet” körébe vonódott,

⁶³³ Ezek fogalomtörténeti elemzését lásd: VIERHAUS 1972; KOSELLECK 1992.

⁶³⁴ VIERHAUS 1972. 509–510.

⁶³⁵ VIERHAUS 1972. 515.

⁶³⁶ „A 18. századig ezek a fogalmak – gyakran szemmel láthatóan előre meghatározott – tapasztalattartalommal rendelkeztek. Egy nyelvi-kulturális individualitás szempontjából, amely mint nép politikailag még nem öltött formát, még inkább pedig a nép – vagy nemzet – demokratikus fogalmának szempontjából, ami csak a jövőben válik megvalósíthatóvá, a fogalomból egy előzetes elvárásfogalom jött létre, amelynek a valóságban még semmilyen tapasztalat sem felelt meg. Egy »kitalált rendről« volt szó (Francis).” KOSELLECK 2009. 12.

azzal a jövőbe vetített feltétellel, hogy ennek mint egységes egésznek még létre kell jönnie. Ez a fogalom demokratizálódásával mutat összefüggést. Koselleck az „aszimmetrikus ellenfogalmak”⁶³⁷ kategóriájának bevezetésével ragadja meg e jelenséget is, a „fent és lent” perspektívájában. Ehhez hasonló a „kint és bent” megkülönböztetés, mely a „nemzet” fogalom újkori jelentésváltozásait tekintve a „mi” és „ők” közötti elhatároló (identitás- és egyben ellenségképző, mozgósító) funkció megerősödését hozta magával.⁶³⁸

Gömbös, Hóman, illetve Krieck „látens felvilágosultsága” azonban korántsem egyedülálló. A felvilágosodás haladáseszméjébe, a történelem irányíthatóságába, a társadalmi és politikai folyamatok (utópikus) tervezettségébe vetett hit – amint azt Koselleck Rousseau szövegeiből is levezette – valóban szélsőséges formáit mutatta meg a 20. század diktatúráiban, függetlenül attól, hogy ezek a felvilágosodást szellemi gyökereik (mint például a marxizmus) vagy épp ellenségeik (mint például a fasizmus) között tartották számon.

A 19–20. század általános válságérzetét Roger Griffin új szemszögből közelítette meg, amikor a fasizmus kialakulására keresett választ.⁶³⁹ A korábban bemutatott válságelméletekkel összhangban ő is arra jutott, hogy a krízis a modernitás alapvető jellemzője. A modern kor e „strukturális jellemzőjének” megragadására antropológiai nézőpontot választott: a társadalmi, gazdasági, politikai, erkölcsi, vallásos stb. krízis helyett a probléma lényegét megragadó „ontológiai bizonytalanságról” beszélt.⁶⁴⁰ A kultúrantropológiából kölcsönzött kifejezés az ember alapvető létélményére, a halálfélelemre utal, ami abból a felismerésből fakad, hogy az élet végső soron értelmetlen. A hagyományos (premodern) társadalmak ennek feloldására különféle szakrális védőbástyákat emeltek. A halálra és az egzisztenciálisan megélt ürességre a vallások a modern kor szekularizált embere számára többé nem nyújtottak sem elfogadható magyarázatot, sem biztonságot és védelmet ellenük. A 19. és a 20. században tengernyi válasz született ennek az „ontológiai űrnek” a betöltésére: művészeti irányzatok, életreform-mozgalmak, vallási mozgalmak, ideológiák stb., melyek a modernizáció hatásait, a civilizációt, a technikai fejlődést kritizálták, és más, alternatív utakat kerestek az emberiség haladásához. Griffin e szá-

⁶³⁷ Vö. KOSELLECK 1997.

⁶³⁸ KOSELLECK 2009. 10–15.

⁶³⁹ GRIFFIN 2007.

⁶⁴⁰ GRIFFIN 2011.

mos – köztük nem egy extrém, sőt deviáns – válaszkísérlet közé sorolja a 19. század közepétől felerősödő „populista organikus nacionalizmus liberalizmusellenes formáit”, mely a nemzetet szakralizálja, ebben jelölve meg az élet értelmét.⁶⁴¹ Úgy tűnik, a nemzetnevelést mint stratégiát bátran sorolhatjuk abba a népes táborba, mely a hagyományos társadalmak felbomlását követően az emberi lét új értelméhez kíván elvezetni egy olyan értékrend kialakításával, melynek középpontjában a nemzet áll, sőt Fichte esetében akár úttörő szerepről is beszélhetünk ennek kapcsán.

Griffin ezeket a modernitás hatására fellépő, ugyanakkor nem modernitásellenes törekvéseket modernizmusoknak nevezi. Ezen belül megkülönbözteti a „megvilágosodott” és a „programadó” modernizmust. Utóbbi a társadalmi válság leküzdésére társadalmi-politikai programot ad, szélsőséges formája „a modern államgépezet erejét felhasználva, a társadalom mérnökeként alternatív modernitást szerkeszt, ahol az állam »kertészkezdő állam« lesz, s fanatikus hitttel új rendet, »új embert« és új erkölcsöt alkot”.⁶⁴² Az „új ember”, „új társadalom”, „új erkölcs” domináns hívószavai voltak a 20. századi diktatúráknak: a fasiszta és a náci, de a kommunista ideológiában egyaránt markánsan jelen voltak. A szóhasználat azonban – mint láttuk – ebben az esetben sem tőlük ered.

Ha nem látnánk a felvilágosodásban ezek közös gyökereit, anakronizmusnak tűnne, hogy már Fichte koncepciójában is felfedezhetőek hasonló törekvések. Az új erkölcsök és az abból fakadó új rend kialakítását a nemzetnevelés által kifejezetten az állam feladatául jelölte ki, mint amely megfelelő erőforrásokkal és a „program” beindításához szükséges hatalmi fedezettel is rendelkezik.⁶⁴³ A beavatkozás kétségkívül mesterséges és tudományos, filozófiai megfontolásokon nyugszik. Imre Sándor a modern állam jól szervezett igazgatási apparátusára és a tudományba vetett, már-már „fanatikus hitre” alapozta reményét, amikor egyenlő esélyeket biztosító, igazságos, méltányos és a nemzet haladását szolgáló oktatásügyet vizionált, de törekvései nélkülözték az „új társadalom”, illetve „új ember” képét.⁶⁴⁴ Gömbös és a NEP politikusai, Marton Béla és Béli Béla szöve-

⁶⁴¹ GRIFFIN 2011. 14–20

⁶⁴² GRIFFIN 2011. 17.

⁶⁴³ De javasolt alternatívát az állami közreműködés elmaradása esetére is. FICHTE 1995. 135–144.

⁶⁴⁴ Sőt, az 1930-as évek második felétől – éppen a megtévesztően hasonló fogalomhasználat miatt – több ízben szükségesnek érezte, hogy nyíltan is elhatárolódjon a társadalmat ily módon átalakítani igyekvő törekvésektől.

geiben szó szerint is találkozunk az „új típusú magyar ember” képével, a modernitás okozta válságjelenségek ellenében megfogalmazott, felülről irányított modernizmussal, ami új társadalmi és politikai rendet hoz létre mérnöki pontossággal és központi vezérléssel. De elmondható-e ugyanez Gömbös kultuszminiszteréről is?

A kutatás egyik kiinduló kérdése az volt, vajon mennyire koherens szemantikailag a nemzetnevelés-fogalom használata Gömbös és Hóman esetében. Találhatók-e eltérő értelmezési mezők a pártpolitika és a művelődéspolitikai fogalomhasználata között, avagy közös, egységes programnak tekinthetjük ezeket? Másként fogalmazva: mennyire folytatott autonóm művelődéspolitikát a vallás- és közoktatásügyi miniszter a Gömbös-kormányon belül?

Hóman Bálint beszédei, írásai és a kultuszminiszteri tevékenységéhez köthető szövegek, az azokban felbukkanó kulcsfogalmak jelentése más értelmezési lehetőségeket nyer a gömbösi szövegekkel párhuzamba állítva. Gömbös beszédmódja ugyanis olyan metanyelv,⁶⁴⁵ amely sajátos értelmezést, dekódolást igényel. A gömbösi szövegek, szavak jelentése csak a hozzá illő kulccsal érthető meg. Ezért is tartottam szükségesnek a gömbösi politikai célok részletes bemutatását annak ellenére, hogy az a szakirodalomban is olvasható. Ez ugyanis a kulcs a nemzetnevelésről szóló szövegek dekódolásához. Ezáltal válnak érthetővé az egyes fogalmak is, például maga a „nemzetnevelés,” vagy a „nemzeti öncélúság,” a „fajvédelem,” a „nemzeti egység”.⁶⁴⁶ Amennyiben Hóman Bálint is ezt a metanyelvet használta, akkor a hozzá kapcsolódó szövegeket is ilyen pretextusoknak kell tekintenünk, amelyek dekódolásához a „gömbösi szemantika” ad kulcsot.

A nyilvánosan ki nem mondott gömbösi politikai szándékok felől szemlélve a miniszterelnök (és Béldi, Marton), valamint Hóman nemzetneveléssel kapcsolatos programját, feltárult az ezek közötti lényegi összhang. A hómani nemzetnevelés iskoláiban képzett diákok jelleme, magatartása – a tantervi elvárások szerint – kísértetiesen hasonlít a Gömbös beszédeiből kirajzolódó „új típusú magyar emberhez”. Az erkölcsös, fegyelmezett,

⁶⁴⁵ Vö. GADAMER 2003; EDELMAN 2004, továbbá KLEMPERER 1984, valamint ORWELL 1999. (Függelék) 167–174.

⁶⁴⁶ Hasonló metanyelvi szintek dekódolása a szocialista államokban, különösen a pártok működése kapcsán keletkezett szövegek esetében mára evidens kutatói magatartássá vált. Lásd pl.: Ö. KOVÁCS 2012. 19. vagy BÁNKUTI 2011a. 8–9, illetve állambiztonsági vonatkozásban legújabbban SLACHTA 2020.

kötelességtudó, áldozatkész magyarok felnevelése, és a nemzetnevelés útján kialakítandó egységes „nemzeti” világnézet konkrét célra irányul: az ország gazdasági-politikai erejének növelésére és a hatalom koncentrációjára a revízió érdekében. Nyilvánvaló, hogy ez a cél nem a gömbösi politika sajátja, hanem – különböző hangsúlyokkal ugyan, de – az egész korszak „szelleme”. Ahogy már korábban, itt is fontos rámutatni, hogy e politika megértésének kulcsa nem a „mit”, hanem a „hogyan” kérdésében rejlik, ebben mutatkozik meg „programadó modernizmus”-jellege. Ez a „hogyan” – a vezéri hatalom kiépítése, a politikai intézmények átalakítása – ugyanis Gömbösnél „öncél” is volt.

A kultusztárca iskolapolitikai reformjai kapcsán mindvégig vezérmotívum volt az oktatási rendszer „alkalmassá tétele a nemzetnevelés szempontjainak érvényesítésére”. Ez olyan garanciák kiépítését jelentette, melyek biztosították, hogy az iskolarendszer minden szintjén „egységes nevelői szellem” uralkodjon. Egy jól szervezett, hatékony, a központi irányítást, a szoros felügyeletet és szükség esetén a felsőbb irányító szerv (a VKM) közvetlen beleszólását is biztosító intézményi struktúra és jogszabályi háttér került kialakításra. A szintén a VKM-ben megfogalmazott egységes szellemiség hordozta a nemzetnevelés céljait, ami a szövegek dekódolása során összehasonlíthatóvá vált a Gömbös beszédeiből korábban már kibontott nemzetnevelési célokkal. A hómani oktatáspolitikában a tekintetben nem bizonyult autonómnak, ugyanaz a nemzetmentő küldetéstudat jellemezte, ami Gömbös nemzetpolitikáját is.

Mondhatnánk, hogy ez nem meglepő, hiszen egy szorosan összetartozó politikai körről, egy párt, Hóman és Gömbös esetében egy kormánytagjairól, ráadásul bizalmas viszonyban lévő barátokról van szó. Csak-hogy „szereplőink” eltérő pozíciója, iskolázottsága és intellektusa, valamint eltérő habitusa külsőségeikben igencsak különböző beszédmódokat eredményezett, amelyek jóformán elfedik ezt a metanyelvi összhangot. Béldi és Marton, valamint Gömbös között ez inkább az eltérő pozícióból fakad, hiszen a miniszterelnök, kellő hatalmi potenciál híján, nyíltan sosem beszélhetett valós terveiről és szándékairól.⁶⁴⁷ Hómant viszont kvalitásai emelik messze Gömbös, Béldi és Marton fölé, ami nemzetnevelési koncepciójának kifinomultságán, céljai összetettségén, tervei megalapozottságán egyaránt megmutatkozott. A politikusok nemzetnevelés-értelmezéseinek módszeres feltárása, felfejtése azonban azt mutatja, hogy

⁶⁴⁷ VONYÓ 2012. 145–146.

legyen bár fényévnvi a távolság a kidolgozottság, a stílus, az elképzelések realitása stb. tekintetében, Béldi Béla, Marton Béla és Hóman Bálint nemzetnevelési elképzelései végső soron egyaránt a Gömbös Gyula által meghatározott politikai célokat szolgálták. Hómannal kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy ez az irány Gömbös halála után sem változott meg művelődéspolitikájában.

A lényegi összhang és a markáns eltérések ilyen együttese a politikatudomány számára nem ismeretlen jelenség. Az ún. közpolitikai elemzés (*Policy Analysis*) a politikai cselekvést különböző szempontokból, többek között a politikai cselekvők, azok szerveződési formái, interakciói, hálózatai és viselkedése szempontjából vizsgálja. Az alapvető kérdés az, hogy mit, miért tesznek a politikai cselekvők és ezzel milyen hatást kívánnak elérni. A politikai aktorok között megkülönböztet egyéni és komplex (többszereplős) cselekvőket. Utóbbiak lehetnek heterogén, laza kapcsolatokkal bíró (kollektív), vagy homogén, cselekvési egységet képező és egységes irányítás alatt álló (korporatív) csoportok. Antje Schnoor egyháztörténeti kutatásaiban a katolikus egyház politikai szerepvállalásának értelmezéséhez hívta segítségül a politikatudomány e megközelítésmódját. A módszer különösen eredményesnek bizonyult, elsősorban azért, hogy az egységes szellemiségű és központi irányítással (valamint hierarchiával) bíró, e tekintetben tehát korporatív (komplex) aktor tagjainak (például katolikus társadalmi szervezetek, szerzetesrendek, püspökök) viselkedését elemezve rámutatott ezek heterogenitására. Vagyis egy szervezeti felépítése és szellemisége tekintetében korporatív aktor viselkedése tekintetében lehet kollektív is. Ezt az „intézményi heterogenitás” fogalmával magyarázza, ami alatt a komplex cselekvő egyes tagjainak eltérő intencionalitását, kommunikációs stratégiáit, hatalmi potenciálját, cselekvési lehetőségeit, társadalmi kapcsolatait, habitusát, képességeit, stb. érti. Az elemzés fontos eredménye annak kimutatása, hogy ez a heterogenitás (az eltérő viselkedések) az egyes tagok autoritását kölcsönösen erősítheti, a komplex politikai aktor lehetőségeit, mozgásterét pedig növeli.⁶⁴⁸ Ez az értelmezési keret közelebb vihet a Gömbös-kormány és a Nemzeti Egység Pártja „viselkedésének” megértéséhez is. Hasonló „intézményi heterogenitást” és az ezt kihasználó „munkamegosztást” fedezhetünk fel a kormánytagok,

⁶⁴⁸ SCHNOOR 2016. A modellt a magyar egyháztörténet-írásban Bánkúti Gábor ismertette (BÁNKUTI 2016.) és alkalmazta (BÁNKUTI 2018.). Ezúton is köszönöm, amiért felhívta figyelmemet a közpolitikai elemzés történettudományi hasznára.

Gömbös és Hóman, valamint a pártban a vezér, a pártfőtitkár és a propagandaosztály vezetője között, mindezt egységes szellemiség és a szervezeti hierarchiát tekintve központi irányítás mellett.

A közpolitikai elemzés egy újabb irányzata, a közpolitikai diskurzus-elemzés abból a meggyőződésből indul ki, hogy a közügyek és közpolitikai programok megvalósítása maga is egy értelmezési (diszkurzív) folyamat. Ennek értelmében vizsgálják a szereplők beszédmódját: narratíváit és argumentációját. A nemzetnevelés-konceptiók beszédmódjában – mint a közpolitikai programokban általában is – a narratív és az érvelő stratégia keveredik, vagyis a nemzetnevelés megvalósításának szükségességéről egyfelől azzal akarnak meggyőzni, hogy egy történetet mesélnek el, aminek vannak szereplői, konkrét ideje, meghatározott helyszíne, cselekménye, a cselekvésnek egy adott módja és szándéka (ki, mikor, hol, mit, hogyan, miért). A történetnek van eleje (előzmények, okok, problémafelvetés), közepe (cselekmény, a program keresztülvitele) és vége (cél, a program sikere). Az így strukturált történet alkalmas az összefüggések, illetve az időben zajló változás értelmének bemutatására, vagyis a hallgató (olvasó) meggyőzésére.⁶⁴⁹ A meggyőzést e narratív beszédmódban egy időbeli logikai keret segíti. A vizsgált nemzetnevelés-konceptiók történetei mögött egy közös metanarratíva fedezhető fel: a nemzet különböző okok miatt bajba került, amiből a nemzetnevelés programja – melynek megvalósítása egyetértést, egységet igényel – nyújt kiutat, miáltal helyreáll a rend és tovább fejlődhet a nemzet, akár a tökéletességig is. A történetmesélés hat alapvető kérdése közül a hangsúly – akár a szövegek arányait, akár a megvalósult intézkedések fajtáit tekintjük – a hogyan?-ra esik: hogyan épül fel, milyen szervezeti keretek között működik a nemzetnevelést megvalósító iskolai és iskolán kívüli nevelés, ki/mi és hogyan irányítja és ellenőrzi azt, hogyan/mi által éri el a kívánt nevelői hatást.

Az argumentációra építő beszédmód az időbeliség, a „történetté szervezett program” helyett elsősorban az adott társadalmi–politikai tér, a szituáció mentén rendez el mondanivalóját. A diszkurzív közpolitikai elemzés szakirodalma az érvelésre építő beszédben két bizonyítási módot különböztet meg. Az argumentatív, azaz „valószínűségi bizonyítási mód” teret enged az egyet nem értésnek, az alternatív megoldási lehetőségeknek, a vitának, érvelésével törekszik az egyetértés kialakítására és a köz-

⁶⁴⁹ SZABÓ 2012. 11–13. A jelentésadás mechanizmusainak és a politikai diskurzus jelenségeinek értelmezéséhez lásd még: Szűcs 2008.

politikai cselekvés kereteinek és irányainak kijelölésére.⁶⁵⁰ Ezzel szemben az ún. apodiktikus érvelési mód a szükségszerűségre épít. „Az apodiktikus bizonyítás kiindulópontján jól definiált fogalmakban testet öltő evidens állítások találhatók, amelyekből az érvelő egyetlen igaz következtetésre akar jutni, ezért olyan logika mentén gondolkodik, amelynek nyomán szükségszerűen áll elő az egyetlen elfogadható következtetés.”⁶⁵¹ Ezt a fajta „intellektuális agressziót” leginkább Kriek és Gömbös beszédmódjában fedezhetjük fel, akiknél egyértelműen megfogalmazódik, hogy a programjukkal egyet nem értők eleve kirekesztik magukat a nemzetből.

A nemzetneveléssel kapcsolatos érvelésekben meglátásom szerint e két szemlélet keveredik – eltérő arányokban –, annak függvényében, hogy a pedagógia vagy a politika nézőpontja kap-e bennük dominánsabb szerepet. E két alapvető megközelítési mód nem feltétlenül válik el élesen, a keveredés – a dolog természetéből fakadóan – minden esetben eleve kódolt. Nem létezik tisztán neveléstudományi megközelítésű nemzetnevelés, de nem létezik tisztán politikai szempontú sem, mégis kirajzolódni látszik a kettő között egy törésvonal. Az egyik esetben a cél az, hogy a nemzet haladását, fejlődését – a krízisből való kilábalását – előmozdítani képes személyekből álló generáció nőjön fel. Megfelelő nevelésük feltételeiről (infrastruktúra, humán erőforrás, jogszabályi környezet, stb.) a közpolitikának kell gondoskodnia. A másik esetben a politika (politikusk) kívánja saját elképzelései szerint előmozdítani a nemzet haladását, s érdeke az, hogy ezen elképzelésének végrehajtására hajlandó és alkalmas személyekből álló generáció nőjön fel a nemzetnevelés által.

E különbség többnyire markánsan megjelenik egy másik dimenzióban, az egyén és a közösség viszonyának értelmezésében is. Az elképzelések alapvetően az egyén és a nemzet egymásrautaltságából indulnak ki, hangsúlyozva, hogy e kettő érdekei lényegében közösek. Miközben a két entitás kölcsönösen hozzájárul egymás jólétéhez, mindkettő részéről szükséges önmaga bizonyos szintű korlátozása az együttműködés sikeressége érdekében. Az egyén önkorlátozása szempontjából vizsgálva e kérdést: a kooperáció több előnyt nyújt számára, mint annak hiánya, a közösség támogató funkciói nélkül nem tud létezni. A pedagógiai dominanciájú meg-

⁶⁵⁰ SZABÓ 2012. 6–8.

⁶⁵¹ SZABÓ 2012. 5. Az apodiktikus érvelés a természettudományok, elsősorban a matematika nyelve. A diszkurzív politikatudomány mint „nem-diskurzust” ki is zárja vizsgálódása köréből. Mevlátásom szerint azonban ez a diktatúrák „érvelése” is.

fontolás ezt a viszonyt alaposan szemügyre veszi a másik oldalról, vagyis a közösség önkorlátozása szempontjából is. Így eljut oda, hogy a közösségnek nem érdeke az egyént megfosztani önállóságától, sem pedig kívülről rákényszeríteni valamely kollektív igazságot, értékrendszert, mert ezzel éppen a csoport (a nemzet) kohézióját csökkentené és a csoportot alkotó tagokat gyengítené. Ezért nem is jelenhet meg direkt ideológiai nevelés a pedagógiai megközelítésekben. A politikai alapú megközelítések ezen a ponton térnek el legmarkánsabban, ezekben ugyanis kifejezett cél az ideológiai indoktrináció. Az egyén-közösség viszonyt ez a szemlélet nem vizsgálja a közösség, csak az egyén korlátozásának szempontjából, az egyénnek egyszerűen kötelessége feljebbvalónak elfogadni a nemzet érdekeit.

A nemzetnevelés megvalósítása minden esetben politikai cselekvést is igényel, ezért sem választható el élesen a két megközelítés.⁶⁵² Ebből fakad, hogy a pedagógiai alapú nézetek is eleve magukban hordozzák annak lehetőségét, hogy a megvalósítás során az eredeti célok és értékek eltorzulnak és a politika eszközévé válnak. Ez nem utolsósorban abból is fakad, hogy – függetlenül attól, melyik nézőpont dominál a vizsgált koncepciókban – mindegyikről elmondható: kizárólagosságot követel magának az érintett társadalom nevelésében. Sikerüket csakis a tervszerűen, központi irányítás szerint, állami felügyelettel megvalósuló nevelés garantálhatja.

A nemzetnevelési koncepciók gyenge pontja abban áll, hogy egyöntetűen megvalósíthatónak tartják azt az utópiát, miszerint a nevelés eredményeként egységes társadalmat lehet létrehozni, melyben domináns a közösségi érzés, az önzetlen-kooperáló és nemzeti vonásokat viselő értékrend. Az emberi közösségekre jellemző természetes sokszínűséget módszereikben még képesek akceptálni, de az általuk kitűzött céloknak, normáknak, értékeknek, és magának a nemzetnevelés programjának azonban nem lehet alternatívája.

⁶⁵² Nemzetnevelés és művelődéspolitikai általános viszonyának tisztázására tett kísérletet lásd: AGÁRDI 2015. 24–27.

HISTORIOGRÁFIA ÉS FORRÁSDOTTSÁGOK

A nemzetnevelés „története”, fogalma Magyarországon jóformán ismeretlen a szélesebb közönség előtt. A neveléstörténeti kutatások leginkább Imre Sándor pedagógiája kapcsán tárgyalják, s rövid tanulmányok megjelentek Széchenyi István, Teleki Pál és Hóman Bálint nemzetnevelési törekvéseiről is. A neveléstudományi megközelítés mellett említése művelődés- vagy eszmetörténeti, esetleg politikatörténeti munkákban fordul elő, ezekben szinte kizárólag Hóman Bálint tevékenysége kapcsán.

A téma nemzetközi vonatkozásait magyar nyelven a nagyobb neveléstörténeti monográfiák is inkább csak érintik. Legjobban használható ezek közül Fináczy Ernő ötkötetes, 1906 és 1934 között megjelent munkája, különösen az *Újkori nevelés története*⁶⁵³ és a *Neveléstudomány a XIX. században*.⁶⁵⁴ Fináczy rendkívül alapos, hatalmas primer forrásbázisra épülő köteteiben nemcsak az európai pedagógiai gondolkodás jeles képviselőit és tudományos nézeteiket, valamint azok gyakorlati alkalmazását mutatja be, de mindezek társadalmi és eszmetörténeti kontextusát is jól érzékelteti. A jeles neveléstudós markáns minősítései és értékeit egyúttal a két világháború közötti magyar neveléstudomány, a kortárs pedagógus szakma nézeteiről és gondolkodásmódjáról is tanúskodnak.⁶⁵⁵

Az újabb összefoglalások kapcsán meg kell említenem Pukánszky Béla és Németh András számos kiadást megért *Neveléstörténetét*,⁶⁵⁶ mely hasonlóan a szintén kettejük által jegyzett *A pedagógia problémátörténetéhez*,⁶⁵⁷ a kötet elkészítése során végig biztos támpontot nyújtott. Németh András ebben, valamint *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete* és

653 FINÁCZY 1927.

654 FINÁCZY 1934.

655 Fináczy a budapesti egyetem népszerű és nagy hatású pedagógia professzoraként több tanárgeneráció szemléletét, gondolkodásmódját befolyásolta.

656 PUKÁNSZKY–NÉMETH 1996.

657 NÉMETH–PUKÁNSZKY 2004.

A magyar pedagógia tudománytörténete című munkáiban nem egyszerűen a magyar pedagógiai gondolkodás történetéről ad átfogó képet, de elhelyezi azt az európai neveléstudományi trendekben is.⁶⁵⁸ A kötetek címe ellenére nagyon is részletes képet ad az európai tudományos gondolkodás, és azon belül a pedagógiai gondolkodás történetéről, intézményesüléséről, elsősorban az Európában nagy eltéréseket mutató felsőoktatási struktúrák kialakulásáról. Bemutatja a magyarországi egyetemek neveléstudománnyal foglalkozó műhelyeit, professzorainak oktatási és tudományos munkásságát. Mindezt társadalmi, politikai kontextusba ágyazva és a pedagógiát érő kihívásokat is érzékeltetve.

A német államok történetében a nemzetnevelés kérdése jóval fajsúlyosabban jelent meg, s a 18. század végétől különböző okokból újra meg újra a társadalmi és a politikai (valamint természetesen a neveléstudományi) érdeklődés fókuszába került. Éppen ezért nemcsak a vonatkozó forrásanyag igen gazdag, de a téma szakirodalma is.⁶⁵⁹ Igaz, a második világháború után jó ideig tabunak számított a téma, így újabb kutatások, illetve publikációk az 1960-as években jelentek csak meg az NDK-ban, Helmut König tollából. König elsősorban a 18. század utolsó harmadával foglalkozott, amikor a nemzetnevelési koncepciók megjelenése tehető.⁶⁶⁰ A felvilágosodás és a francia forradalom hatásai mellett feldolgozta az 1848/49-es események kapcsán felmerülő nemzetnevelési elképzeléseket is, elsősorban a német államok alkotmányjogi törekvéseivel összefüggésben.⁶⁶¹ Kisebb tanulmányokban, lexikonszócikkekben írt a 19. század első felének nemzetnevelési elképzeléseiről és az ezekkel kapcsolatos állami magatartásformákról is.⁶⁶²

A nemzetnevelés 19. századi formáit és a német államok (elsősorban Poroszország) politikájában betöltött szerepét mint a liberális-nemzeti ellenzékét tömörítő erőt mutatja be *Nemzetépítés és nemzetnevelés. A nemzetpedagógiai programok politikai funkciója a 19. század első felében* című nagy ívű írásában Heinz Stübzig.⁶⁶³ A nemzetnevelés mint igény

⁶⁵⁸ NÉMETH 2002; NÉMETH 2005.

⁶⁵⁹ Ezek jól hozzáférhetők a berlini *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* gyűjteményében, mely a német területek neveléstörténeti tárgyú forrásainak és kiadványainak teljes körű gyűjtésével foglalkozik.

⁶⁶⁰ KÖNIG 1960.

⁶⁶¹ KÖNIG 1971.

⁶⁶² KÖNIG 1963.

⁶⁶³ STÜBIG 2001.

megfogalmazódását ő is a francia forradalom és a napóleoni megszállás következményeként értékeli, összefüggésben azzal, hogy általában is előtérbe került a *nemzet* ügye a német államokban. Az egységes nemzetállam megteremtésére és az alkotmányos, polgári-liberális reformokra törekvő, elsősorban a polgárság köréből és a felszabadító háborúk önkénteseiből kikerülő csoportok csakhamar szembekerültek a megkeményedő kormányzattal Poroszországban, és a cenzúra kiszorította őket a sajtóból is. A nemzetnevelés, mely felkészít a kiterjesztendő politikai jogok gyakorlására és erősíti a nemzeti összetartozás tudatát, szintén ezeket az akkori ellenzéki értékeket hordozta. Az oktatási reformok kapcsán így egy látszólag politikamentes területen keresztül lehetett politikai törekvéseket artikulálni. Stübiger szerint ennek köszönhető, hogy az 1810-es évektől a nemzetnevelés kérdése Poroszországban hangsúlyosan volt jelen. Részletesen is ismertet több nemzetnevelési koncepciót, így Wilhelm Harnisch, Ernst Fröbel és Theodor Hegener munkásságát.

Matthias Rittner a németországi nemzeti nevelés megjelenési formáit a 19. század elejétől a náci uralomig vizsgálta doktori disszertációjában.⁶⁶⁴ Több mint 500 oldalas áttekintő munkája a jelen kötetben tárgyalt német nemzetnevelési koncepciók kiválasztásához is támpontot adott. Rittner a vizsgált korszakon belül, amely a napóleoni időktől a második világháborúig terjed, öt ún. „nemzeti szakaszt” jelölt ki az alapján, hogy mikor kapott nagyobb hangsúlyt a nemzeti kérdés és ezzel összefüggésben a nemzeti nevelés. Az első szakasz a francia megszállás és a felszabadító háborúk ideje (1806–1815), a második az 1848–1849-es forradalmi időszak. A harmadik szakasz a német egység létrejöttének kora (1864–1871), a negyedik az ún. wilhelmiánus kor (1888–1918), végül a nemzetiszocialista diktatúra ideje (1933–1945). Az egyes periódusok rövid társadalmi-politikai ismertetése után szakaszonként két-két neveléstudós koncepcióját ismerteti. (A részletesen bemutatott szerzők: Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Ludwig Jahn, Gustav Thaulow, Theodor Heinsius, Karl Schmidt, Berthold Kassner, Julius Langbehn, Hermann Lietz, Ernst Krieck és Wilhelm Stapel. A tíz mű részletes elemzése után Rittner megállapítja, hogy milyen közös jellemzőket, gondolati sémákat talált bennük, illetve hogy milyen nevelési célokat fogalmaztak meg. Külön is megvizsgálta, hogy hogyan jelenik meg a „németté” nevelés, a társadalmi és állampolgári nevelés, a cselekvésre nevelés (*Erziehung zur Tat*), illetve a leánynevelés

⁶⁶⁴ RITTNER 2012.

(női szerepek) kérdése a nemzetnevelési munkákban. Konklúziója, hogy a nemzetnevelés, nemzeti nevelés koncepciói alapvetően a német politikai romantika gondolatvilágát tükrözik.

Christina Berg *Állam és iskola vagy állami iskola? Pedagógusok és oktatáspolitikusok állásfoglalásai egy el nem intézett probléma kapcsán 1789–1889*⁶⁶⁵ című forrásgyűjteményében a közoktatás állami felügyelete, illetve állami fenntartása körül zajló vitákat ismerteti. Mivel a nemzetnevelés-koncepciók zöme támogatta, sőt követelte ezt, érdekes megfigyelni nemcsak az ellentétes véleményeket, de azt is, hogyan jutnak (például egyes állami tisztviselők) teljesen más argumentációval ugyanerre az álláspontra.

A magyar nyelvű szakirodalomban, mint említettem, a nemzetnevelésről legbővebben Imre Sándor munkássága kapcsán olvashatunk. Heksch Ágnes – Imre egykori tanítványa – 1969-ben jelentetett meg róla monográfiát *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere* címmel.⁶⁶⁶ Ebben alapos ismertetést nyújt a neveléstudós elméleti munkásságáról, a nemzetnevelésre vonatkozó elképzeléseiről és általános nevelésemletről egyaránt. A szerző különösen nagy gondot fordított Imre közegének, a századforduló, majd a két világháború közötti korszak Magyarországnak a téma szempontjából releváns (elsősorban társadalomtörténeti és esztétik történeti fókuszú) bemutatására. Ezek a részek viselik magukon legerőteljesebben a mű keletkezési korának ideológiai jellemzőit. Bár a szerző nem függetleníthette magát azoktól a torz ítéletektől, amelyekkel az 1960-as évekig a korabeli történeti irodalom az „ellenforradalmi korszakot” jellemezte, úgy tűnik, Heksch éppen azért tartotta fontosnak ennek részletezését, hogy rámutasson, ebben a „reakciós” közegben mennyire „haladó” szellemiségű volt egykori mestere neveléstana. Ezért környezetével és a kor vezető oktatáspolitikusaival (elsősorban Klebelsberggel) is konfrontatív viszonyát domborítja ki, aminek van ugyan alapja, de Heksch ábrázolása mindenképpen túlzó. A tudós gyakorlati tevékenységének ismertetése is hasonlóan alapos és részletes: mind a rövid politikai pályafutás során alkotott munkák (jogszabályok és tervezetek tömkelege), mind az egyetemi tanári működésével kapcsolatos tevékenység (oktatott tárgyak és ezek témái, egyetemi – dékáni, rektori – tisztségeivel kapcsolatos munkája) esetében. Ezek bemutatása csaknem ideológiamentes és rendkívül sok értékes rész-

⁶⁶⁵ BERG 1980.

⁶⁶⁶ HEKSCH 1969.

letet közöl. Munkája során Heksch elsősorban Imre Sándor gazdag hagyatékára támaszkodott, melyet a Ráday Levéltár őriz. Imre Sándorról újabban Ronkovicsné Faragó Eszter jelentetett meg egy rövidebb lélegzetű monográfiát *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában* címmel, amelyben egy hozzávetőleg 20 oldalas fejezet jut nemzetnevelési koncepciójának is.⁶⁶⁷

Rendkívül precíz, tömör összefoglalást ad Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciójáról Kőte Sándor *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései* című tanulmánykötete.⁶⁶⁸ Bemutatja, hogy Imre kiket tekintett hazai elődeinek (mindenekelőtt Széchenyit, valamint Eötvöst, a neveléstudósok közül kis mértékben Felméri Lajost és csak bizonyos tekintetben az amúgy nagyra tisztelt mestert, Schneller Istvánt), illetve hogy milyen hiányosságokat fogalmazott meg a magyar neveléstudományt szemlélve. Nemzetneveléssel kapcsolatos elméleti alapvetéseit összefoglalva kitér az egyéni, a nemzeti és az egyetemes emberi nevelés céljaira és azok Imre által preferált összhangjára, az egyén és a közösség viszonyára, illetve a pedagógia és a politika kapcsolatára. Foglalkozik Imre nemzetfogalmával, valamint Natorp-recepciójával, sőt a szociáldemokrata munkásmozgalom nevelési törekvéseivel szemben megfogalmazott kritikájával is. Nagy vonalakban ismerteti Imre közoktatási rendszerre vonatkozó kritikáját és reformjavaslatait, végül külön alfejezetet szentel Imre általános neveléstudományának.

Imre nemzetnevelői tevékenységét, illetve elméletét három másik nemzetnevelési koncepcióval – Széchenyi István, Teleki Pál és Márai Sándor munkáival – állítja párhuzamba Mészáros István több tanulmányában is.⁶⁶⁹ Ezekben Széchenyi és Imre munkásságának ismertetése nem domináns. Érdemben inkább Teleki Pálról olvashatunk, aki 1936-ban lett az Országos Közoktatási Tanács elnöke, ami alkalmat teremtett számára nemzetnevelési programja megfogalmazására. Mészáros, Teleki kultusz-miniszteri és második miniszterelnöki tevékenysége kapcsán a tanítóképzés megújítását (1938. XIV. tc.) és a nyolcosztályos népiskola bevezetését (1940. XX. tc.) emeli ki – magam ezeket inkább kötném Hóman Bálint nevéhez, mivel az ezekkel kapcsolatos döntések és előkészítő munkálatok az ő minisztersége idején születtek. A tanulmánynak ez a része feszes

⁶⁶⁷ RONKOVICSNÉ 1999

⁶⁶⁸ KŐTE 1997.

⁶⁶⁹ MÉSZÁROS 1992a, 1992b, 2010.

összefoglalását adja Mészáros önálló kis kötetben is megjelent írásának, melynek címe: *Teleki Pál nemzetnevelői programja*.⁶⁷⁰

További tanulmányok születtek Imre Sándorral kapcsolatban egyetemi tanári, illetve rektori működéséről,⁶⁷¹ paedagogiumi tevékenységéről,⁶⁷² tantervelméleti munkáiról,⁶⁷³ és neveléstanáról⁶⁷⁴ is. Újabban az Eszterházy Károly Egyetem doktorandusza, Szűts-Novák Rita publikált több – történeti szempontból kissé még bizonytalan, de a neveléstudomány terén érdekes megközelítéseket felvető – tanulmányt Imre Sándor munkásságáról.⁶⁷⁵

E historiográfiai háttér mellett Imre Sándor nemzetnevelési koncepciójának bemutatásához elsősorban saját publikációira támaszkodtam. Legtöbbet három komolyabb monográfiájából merítettem, ezek a *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*,⁶⁷⁶ a *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*,⁶⁷⁷ és *A neveléstudomány magyar feladatai*.⁶⁷⁸ A Széchenyi István nevelői gondolkodását fejtegető, csaknem 300 oldalas kötetben Imre arra tesz kísérletet, hogy a gróf munkái, írásai, naplója és gyakorlati tevékenysége alapján koherens egészként mutassa be Széchenyi nevelésről vallott nézeteit – vagyis megírja helyette „neveléselméletét”. Széchenyi ugyanis sosem foglalta rendszerbe elképzeléseit az oktatásról, de munkáiban rendre felbukkannak erre történő utalások, olykor konkrét, olykor indirekt módon. Ebben a kötetben nagyrészt már szerepelnek azok a gondolatok, melyek az 1912-ben megjelent *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához* legfontosabb gondolatait adták, igaz, ekkor még jelentős részüket Széchenyi „szájába adta” szerzőnk.

A nemzetnevelésről vallott nézeteit Imre legkoherensebb módon ez utóbbi kötetben fejtette ki, mintegy 230 oldalon. A kötet első része *A nemzetnevelés fogalma* címet viseli, melyben a fogalom elméleti tisztázását adja, valamint elhelyezi a nemzetközi pedagógiai trendek között. Ebben a részben tisztázza az egyén és a közösség, valamint a szociális nevelés és a nemzetnevelés viszonyát, foglalkozik a nemzet fogalmával és a nem-

⁶⁷⁰ MÉSZÁROS 1993.

⁶⁷¹ PUKÁNSZKY 1999; BENEDEK 2011.

⁶⁷² TÓTH 1998.

⁶⁷³ RAVASZ 1984.

⁶⁷⁴ PUKÁNSZKY 1995, FALUDI 1996.

⁶⁷⁵ PL. SZÜTS-NOVÁK–SZÜTS 2019; SZÜTS–NOVÁK 2019, 2020.

⁶⁷⁶ IMRE 1904.

⁶⁷⁷ IMRE 1912.

⁶⁷⁸ IMRE 1935.

zetnevelés feladataival, céljaival. Kifejti a nemzetnevelés elméletét, a nevelés nemzetivé válásának módját, bemutatja, hogy mely tudományok együttműködésére van szükség ehhez. Végül kitér a pedagógia és a politika egységében megvalósuló művelődéspolitikai jellemzőire. A második részben a magyar közoktatás aktuális állapotát elemzi és értékeli, majd a nemzetnevelés szervezésének szempontjait, irányait adja meg, végül összefoglalja, hogy mely feltételeknek kell teljesülni ahhoz, hogy ez a szervezési munka egyáltalán megindulhasson. A kötet ezen része a *Jegyzetek a magyar nemzetneveléshez* címet viseli, s a nemzetnevelés gyakorlati megvalósításához ad útmutatást, hangsúlyozva, hogy korántsem tud végleges és biztos instrukciókkal szolgálni – erre utal a „jegyzetek” kitétel –, mert ahhoz még hatalmas kutatómunkára lenne szükség. Ennek a kutatómunkának a részletes programját 1935-ben adta meg *A neveléstudomány magyar feladatai* című kötetében. Imre fajsúlyosabb munkái közül sokat használtam a kötet formájában 1920-ban megjelent *A nevelés sorsa és a szocializmust*, amely eredetileg 1908–1909-ben jelent meg, a *Népművelés* cikksorozatában. Ebben rendkívüli alapossággal ismerteti a szocialista nevelés jellemzőit, elsősorban a német szociáldemokrata szakirodalom és pártprogramok, kongresszusi határozatok stb. alapján.

A Ráday Levéltárban őrzött gazdag hagyatékból, melyben megtalálhatók Imre precízen összegyűjtött publikációi, egyetemi előadásainak jegyzetei, oktatáspolitikusi tevékenységével kapcsolatos dokumentumok, tervezetek, javaslatok stb., elsősorban önéletrajzi írásait, visszaemlékezéseit, valamint kiterjedt levelezését használtam fel. A források között érdemes még megemlíteni azokat a *Hivatalos Közlönyben* megjelent rendeleteket, melyeket Imre Sándor tervezetei alapján adott ki a VKM.

Gömbös Gyula nemzetneveléssel kapcsolatos nézeteinek tisztázásához nagyban hozzájárultak Vonyó József munkái. 2014-ben kiadott rövidebb életrajzi összefoglalója⁶⁷⁹ után 2018-ban jelent meg részletesebb, rendkívül alapos Gömbös-monográfiája, melyben precízen és logikusan mutatja be Gömbös politikai nézetrendszerének alakulását, gondolkodásmódját, célkitűzéseit, politikusi tevékenységét és személyiségét is.⁶⁸⁰ A miniszterelnök kultúrpolitikája kapcsán a Hómannal való szoros együttműködést, a nemzetnevelés szellemében átalakított közoktatást, illetve a leginkább

⁶⁷⁹ VONYÓ 2014.

⁶⁸⁰ VONYÓ 2018.

„kulturpropagandának” nevezhető közművelődési törekvéseket ismerhetjük meg, de ennél nagyobb hangsúllyal szerepel a Gömbös által szorosabban felügyelt sajtópolitika és a sport. A *Nemzetszervezés, nemzetnevelés* Béldi Béla által publikált kérdése és a NEP „társadalmi tevékenységének” bemutatása önálló alfejezetet kap az 1935-ös, fordulattal kecsegtető választásokat, illetve az ennek nyomán megélénkülő politikai és társadalmi reformkísérleteket bemutató fejezetben.

Vonyó József Gömbös-monográfiáin túl jelen kötethez elsősorban a szerző azon tanulmányai nyújtottak nagy segítséget, melyekben részleteiben is bemutatja Gömbös fajvédőként és miniszterelnökként vallott politikai „ideológiáját”,⁶⁸¹ viszonyát a kor diktatúráihoz és diktátoraihoz,⁶⁸² valamint a Nemzeti Egység Pártja történetét és szervezetét.⁶⁸³ Nagy segítségemre volt, hogy Vonyó a gömbösi pártszervezést nemcsak a párt „felsőbb szintjeit” vizsgálva tárta fel, hanem a megyei, kerületi, községi szervezetek kiépülésének lépéseire és irányelveire is figyelemmel volt. Gömbös politikai gondolkodását, célkitűzéseit, programját és ezek változásait elemezve kimutatta, hogy a „fajvédelem” gondolata köré szerveződő politikai nézetrendszerének alapjai viszonylag korán kialakultak s ezek érdemben keveset változtak, inkább csak a körülményekhez igazodtak, esetleg új elemekkel bővültek.

A fajvédő gondolkodás alapjainak generális tisztázására Gyurgyák János vállalkozott, eszmetörténeti trilógiája harmadik kötetében:⁶⁸⁴ *Magyar fajvédők* című munkájában a Gömbös körül szerveződő „fajvédők” eszmeiségét és történelmi tapasztalatait vizsgálva fogalmazta meg a fajvédelem legfontosabb ismérveit, mindenekelőtt a „nemzeti egység” gondolatának értelmezését. Vonyóhoz hasonlóan ő is arra a megállapításra jut, hogy Gömbös miniszterelnöki kinevezése után sem adta föl fajvédő elveit, sőt valójában kormányprogramja és kormányfői intézkedései is csak úgy válnak értelmezhetővé, ha azokat a fajvédő célok szemszögéből vizsgáljuk.

A pártszervezéssel és annak legfőbb irányítójával, Marton Bélával és a „martonizmussal” kapcsolatban Erőss Zsolt közölt fontos és jelen munka szempontjából igen hasznos írást.⁶⁸⁵ Tanulmánya a NEP szervezési munkálatai ellen indított támadások ismertetésén túl a Gömbös, Marton,

681 PL. VONYÓ 2009a; VONYÓ 2011.

682 VONYÓ 2009b.

683 VONYÓ 1998.

684 GYURGYÁK 2012.

685 ERŐSS 2011.

Horthy, Kozma Miklós belügyminiszter és a párton belüli csoportok közötti erőviszonyokat is feltárja, miközben Marton személyiségét is érzékelteti. Eröss tanulmánya Béldi Béla személyére vonatkozóan is tartalmaz értékes utalásokat.

Gömbös tevékenységének megismerését és megítélését tovább árnyalják kor- és harcostársai, így például a fajvédő „maghoz” tartozó Kozma Miklós, aki Gömbös második kormányának belügyminisztereként viszont a pártszervezés ellen indított „támadás” kulcsfigurája lett. Életéről Ormos Mária adott közre kétkötetes monográfiát.⁶⁸⁶ A miniszterelnök közvetlen bizalmasa, sajtófőnöke volt Antal István, akinek kifejezetten a Gömbös-kormányról írt visszaemlékezéseit Gergely Jenő közölte.⁶⁸⁷

Gömbös összegyűjtött beszédeit és a Nemzeti Egység Pártja Országos Pártközpontja által kiadott, a Marton Béla által irányított pártszervezés részleteit megvilágító dokumentumokat Vonyó József publikálta.⁶⁸⁸ Utóbbiak közül a párt szervezeti és működési szabályzatait, a megyei és helyi szervezetek kiépítésére vonatkozó útmutatókat, a helyi pártszerveknek megküldött beszédmintákat és propagandaanyagokat, mindenekelőtt a NEP „Társadalmi Tevékenysége” kapcsán kiadott szervezési útmutatókat használtam föl.

Gömbös munkatársainak, Béldi Bélának és Marton Bélának publicisztikáit a *Nemzeti Figyelő* és a *Függetlenség* című lapok hasábjairól gyűjtöttem össze (számos ezek közül különlenyomatban is megjelent), valamint felhasználtam képviselőházi beszédeiket is. A dolgozatban tüzetesen vizsgált Béldi-írást, a *Nemzetirányítás*-t⁶⁸⁹ egy tartalmas bevezető tanulmánnyal ellátva szintén Vonyó József tette közzé.⁶⁹⁰ Ebben meggyőzően érvel amellett, hogy Béldi szövegeit Gömbös véleményével megegyezőnek tekinthetjük, tekintettel arra, hogy szerzőnk 1934-től a NEP propagandaosztályának vezetője, lényegében a párt negyedik embere volt Gömbös Gyula pártvezér, Marton Béla főtitkár és Sztranyavszky Sándor pártelnök után. Ráadásul cikkei egy Gömbös által ellenőrzött lapban jelentek meg.⁶⁹¹

⁶⁸⁶ ORMOS 2000.

⁶⁸⁷ ANTAL 2004.

⁶⁸⁸ GÖMBÖS 2004; VONYÓ 1998.

⁶⁸⁹ BÉLDI 1935.

⁶⁹⁰ VONYÓ 2000.

⁶⁹¹ VONYÓ 2000. 658–662.; VONYÓ 2012. 146. A *Nemzeti Figyelő* a Társadalmi Egyesületek Szövetsége hivatalos lapja volt, 1932-től a NEP hivatalos lapja. A TESZ vezére 1933-tól szintén Gömbös Gyula volt.

Hóman Bálint nemzetnevelési koncepcióját vizsgálva kétféle szakirodalmi bázisra támaszkodhattam. Egyik részük neveléstörténeti szempontból mutatja be a vallás- és közoktatásügyi miniszter tevékenységét, a másik inkább tudomány- vagy politikatörténeti nézőpontból közelíti pályafutását. Ennek megfelelően alapvetően eltérő forrásbázisra támaszkodnak: az első csoportba tartozók inkább a közoktatás-politikai dokumentumokra, jogszabályokra és a pedagógiai szaksajtóra, a másik inkább Hóman parlamenti felszólalásaira és más beszédeire, valamint az OSZK Kézirattárában őrzött hagyatékára. A Hóman művelődéspolitikáját tárgyaló írások gyakran Klebelsberggel párhuzamba (vagy épp ellentétbe) állítva vizsgálják tevékenységét, habitusát, eredményeit.

A neveléstörténeti fókuszú munkák között főleg olyan hosszabb-rövidebb tanulmányokat találunk, melyek Hóman kultuszminiszteri tevékenységének (elsősorban oktatáspolitikájának) átfogó bemutatására töreksenek. Jellemzően a középiskola reformját, az oktatásigazgatási reformot és a nyolcosztályos népiskola bevezetését emelik ki, neveléssel kapcsolatos nézeteiről csak általánosságban szólnak. Kultuszminiszteri és oktatáspolitikusi tevékenységét tárgyalja Mann Miklós *Magyar oktatási miniszterek* című kézikönyvében, valamint az ennek előtanulmánya-ként is értelmezhető *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között* című tanulmánykötetben.⁶⁹² Miniszteri időszakából csak a köz- és a felsőoktatás kérdéseit vizsgálja, a tudomány- és művészetpolitikai, illetve népművelési területeket nem érinti. Bemutatja a minisztérium átszervezését és a fontosabb személycseréket a VKM-ben. Ismerteti Hóman jelentősebb intézkedéseit, a parlamenti bemutatkozó beszédben kifejtett programján kezdve, folytatva az 1933-as egyetemi összevonásokkal és a József Nádor Műszaki és Közgazdaságtudományi Egyetem felállításával, tárgyalja az 1934. évi középiskolai törvényt és a hozzá kiadott új tanterveket, s ezekkel kapcsolatban utal a nemzeti gondolat előtérbe kerülésére is. Az 1935-ös oktatásigazgatási reformot az egységesítés és az állami befolyás erősítésének eszközeként mutatja be, ami – véleménye szerint – a „nemzetnevelés eszmerendszerének térhódítását szolgálta”. Szól az 1938. évi XIII. és XIV. törvényekről, amelyek a gyakorlati középiskola és a tanítóképzést megalapozó líceum felállításáról rendelkeztek. Mann egy bekezdésben röviden említést tesz Hóman nevelési eszményéről, a nemzetnevelés lényegéről is, amelyből a világnézeti nevelés, az erkölcsi és a jellemne-

⁶⁹² MANN 1997, 2005.

velés, az új, egészséges generáció nevelésének fontosságát domborítja ki. Hóman második minisztersége kapcsán részletesen is tárgyalja a terület-visszacsatolások következtében megindított egyetemi átszervezéseket, és természetesen kiemeli a nyolcosztályos népiskola bevezetését. Mann kissé felsorolásszerű ismertetéseiben elsősorban a Hóman által kiadott jogszabályokat követi, de beszédeire is támaszkodik. A kronologikus elbeszélés miatt kevésbé érzékelhető az intézkedéseket egybefűző koncepció.

Kardos József rövid, de tartalmas tanulmányában szintén Hóman Bálint oktatáspolitikájára fókuszál.⁶⁹³ A miniszteri tárcát elvállaló tudóst 1932-től kezdve már inkább politikusnak tekinti, s az általa hirdetett nemzetnevelést politikai jelszónak, amely jól illeszkedik Gömbös céljaihoz, például a nemzeti egység vagy a nemzeti öncélúság programjához. (Tegyük hozzá: ugyanilyen politikai hívószónak látja Klebelsberg „kultúrfölényét” is.) Kardos szerint azonban ez a jelszó elsősorban arra szolgált, hogy alátámassza a tárca kiemelt költségvetési igényeit. Hóman oktatásügyi reformjait szemlélve megállapítja, hogy azok ellentmondásosságuk ellenére is számos szakszerű törekvést hordoztak és sok tekintetben jótékonyan hatottak. Az egységes középiskola létrehozása kapcsán (1934. XI. tc.) kiemeli, hogy e mögött nemcsak ideológiai érvek, hanem társadalmi (szülői) elvárások is meghúzódtak. Az oktatásigazgatási reformot szintén igyekszik kiegyensúlyozottan szemlélni, egyaránt feltárva annak veszélyeit és előnyeit. Kardos kísérletet tesz arra is, hogy mérleget vonjon Hóman második világháború alatti szerepe, illetve azzal összefüggő felelőssége kapcsán. Találónak jegyzi meg, hogy úgy tűnik, „mintha két ember lakott volna ebben a nagyméretű férfiúban”.

Kardossal szemben Nagy Péter Tibor következetesen amellet érvel, hogy Hóman miniszteri működése a gömbösi centralizációs és diktatórikus törekvések szolgálatában állt és összes oktatáspolitikai reformja kifejezetten ezt célozta. Nagy szerint „ha a 20-as évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfölény érdekében egy vadonatúj oktatás és művelődésügyi intézményrendszert kell kiépíteni, akkor a 30-as éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében egy vadonatúj irányítási, felügyeleti, és minősítési rendszert kell létrehozni”.⁶⁹⁴ Hóman oktatáspolitikájának kulcseleme – Nagy Péter Tibor interpretációi szerint – az oktatásigazgatási reform, minden más intézkedése is efelé mutat, ezt készíti elő, vagy ennek végre-

⁶⁹³ KARDOS 2002.

⁶⁹⁴ NAGY 2011. 369.

hajtását segíti, fejleszti tovább. Az egységesítésnek, a centralizációnak szervezeti-irányítási aspektusát emeli ki, az egységes tartalom, a szellemiség, a közvetítendő világnézet bemutatására nem tér ki részletesen.

Nagy önálló monográfiát is megjelentetett Hóman Bálint oktatásigazgatási reformjáról *A magyar oktatás második államosítása* címmel.⁶⁹⁵ A kötet rendkívül alaposan ismerteti a reform részleteit, elsősorban a kiadott jogszabályok alapján. Kitér a rendelkezések visszhangjára is a pedagógiai szaksajtóban, de a gyakorlati megvalósítást már nem vizsgálja. A tanügy szervezeti átalakításának bemutatása mellett legnagyobb terjedelemben az ellenőrzés menetét ismerteti. A jogszabályi előírások logikáját követve előbb az iskola egésze, az igazgató és a tanárok ellenőrzési szempontjait elemzi, majd a diákok ellenőrzését. Nagy Péter Tibor későbbi, az állami oktatáspolitikára és az egyházi iskolafenntartók viszonyára fókuszáló kötetében szintén foglalkozott Hóman kultuszminiszerségével is, ugyanebben a kritikai közelítésben, szintén a tanügyigazgatási reformot helyezve a fókuszba.⁶⁹⁶ Az állami felügyelet és irányítás kiterjesztését inkább láttatja erőszakos centralizációnak, mint a szakszerű közigazgatási és minőségbiztosítási elvek érvényesítésének. Összességében a „totalitárius” tanügyigazgatás kialakítását, az egységes nemzetnevelési rendszer kiépítését és a német kapcsolatok elmélyítését látja Hóman legjellemzőbb intézkedéseinek. Későbbi munkáiban ugyanakkor rámutatott arra, hogy a hómani irány szervesen következett az 1920-as évek oktatáspolitikájából, s a magyar oktatásügy – kevésbé látványosan, de – már ekkor letért a dualizmus „polgári” pályájáról.⁶⁹⁷

Hóman pályafutásának, életművének monografikus bemutatásával a szakma adósa Ujváry Gábor, aki legutóbb népbírósi peréről jelentetett meg dokumentumkötetet.⁶⁹⁸ A Hóman-monográfia megjelenéséig is támaszkodhatunk azonban tanulmányaira és szerkesztett köteteire. Az életút számos aspektusáról tájékoztat a *Történeti átértékelés. Hóman Bálint, a történész és a politikus* című, feszes koncepciójú tanulmánykötet.⁶⁹⁹ Ebben ugyan nincs kifejezetten az oktatáspolitikával foglalkozó írás, de a közgyűjteményi szakemberről és a politikusról kirajzolódó részletek sokat elárulnak Hóman nemzetnevelés-koncepciójáról is. Történeti munkássá-

⁶⁹⁵ NAGY 1992.

⁶⁹⁶ NAGY 2002, NAGY 2011.

⁶⁹⁷ NAGY 2003.

⁶⁹⁸ UJVÁRY 2019.

⁶⁹⁹ UJVÁRY 2011.

gáról Romsics Ignác, Szabados György, Draskóczy István és Szende László értekezik, a közgyűjtemények élén végzett szervezői-igazgatói intézkedéseit Gedai István, Szögi László és Debreczeni-Droppán Béla tanulmányai mutatják be. Ezekből jól látszik, hogy Hómannak már minisztersége előtt határozott elképzelései voltak a kultúra és a közművelődés komplex irányításáról. Az általa vezetett közgyűjteményeket nem egymástól elszigetelt intézményeknek tekintette, hanem már ekkor egységes rendszerben gondolkodott: a magyar közművelődés és a tudomány egészét ezer szálon kapcsolódó, egymást támogató és kiszolgáló elemekből álló rendszernek látta.

Hóman Bálint politikusi megítélésében segít a kötet további öt tanulmánya. Pritz Pál *Hóman Bálint és a magyar külpolitika irányai* című írása értékes adalékokkal szolgál Hóman nemzetneveléssel kapcsolatos célkitűzéseinek megértéséhez is.⁷⁰⁰ A nemzetnevelés céljai között ugyanis megfogalmazódott a „külpolitikai érzék” fejlesztésének igénye, azaz a külpolitikai tájékozottság a nemzet (külpolitikai) céljainak szolgálata érdekében. Pritz azt mutatja be, elsősorban Hóman *Külpolitikai irányok a magyar történelemben* című értekezése alapján, hogy milyen külpolitikai szemléletet kívánt Hóman meghonosítani a magyar közgondolkodásban. Pritz vizsgálata alapján ez a gondolatmenet koránt sincs összhangban azokkal az elvekkel, amelyeket Hóman történészként vallott, sokkal inkább a magyar külpolitika által ekkoriban elvárt és követett eszmékkel és szimpátiákkal, vélt érdekekkel.

Tőkéczi László *Hóman Bálint, a kultúrpolitikus eszméi* című tanulmányában Hóman világnézetének fő jellemzőit igyekszik megragadni.⁷⁰¹ Miközben feleslegesen nagy hangsúlyt fektet arra, hogy meggyőzze az olvasót arról, hogy Hóman nem volt fasiszta, sem szélsőjobbboldali, nagyon találó és releváns megállapításokat tesz a miniszter gondolkodásmódjáról, viselkedésének mozgatórugóiról. Megállapítja például, hogy alapvetően tekintélyelvű (értsd: tekintélytisztelő és a megérdemelt tiszteletet elváró) volt. A társadalmi hierarchiát szükséges, a tömegek érdekeit szolgáló rendszernek látta, amit Tőkéczi a „neobarokk társadalomba” tökéletesen illeszkedő „konzervatív patriarchizmusnak” nevez. A nemzetnevelés kapcsán annak lényegi elemét, az egységes világnézet kialakításának igényét emeli ki. Ezt nem egyszerű diktatórikus törekvésnek, hanem egy kísérletnek tekinti, a „szétesőben lévő polgári világ” nyomán keletkezett bizonyta-

⁷⁰⁰ PRITZ 2011.

⁷⁰¹ TÖKÉCZI 2011.

lanság felszámolására. Figyelemre méltóak Tókéczki – mélyebben ki nem fejtett – megállapításai a Kornis Gyula és Hóman Bálint közötti szellemi kapcsolatra vonatkozóan.

Kovács Dávid *Hóman Bálint nemzetről formált gondolatainak helye a korszak nemzetszemléleti irányai között* című tanulmányában azt bizonyítja, hogy Hóman nemzetszemlélete érdemben nem tért el a századforduló gondolkodásmódjától.⁷⁰² A „Szent István-i” toposz megteremtésével mindössze annak aktualizálását végezte el. Kovács, Hóman Szent István-képe, valamint a Mályusz Elemérrel és Joó Tiborral folytatott vitája alapján elemzi a miniszter nemzetértelmezését, melynek leglényegesebb elemei: a nyelvi-kulturális közösség, az önálló állam létrehozására való képesség és egyfajta nemzeti hivatástudat. Fontosnak tartja azt is, hogy a nemzetnek képesnek kell lennie felismerni, hogy miben is áll az ő egyedi hivatása. A *Történeti ártértékelés* még két nagyobb tematikus fejezetben közöl tanulmányokat. Egyikből Hóman kapcsolati hálóját, főképp történész kollégáihoz fűződő viszonyát ismerhetjük meg. Az utolsó fejezet a Hómant választókerületéhez, Székesfehérvárhoz kapcsoló szálakat fejt fel.

Hóman pályájáról Ujváry *A harmincharmadik nemzedék* című tanulmánykötetében közölt terjedelmes tanulmányt, *A politikus Hóman Bálint* címmel.⁷⁰³ A kötet Ujváry korábban már megjelent tanulmányait gyűjti egybe, melyekben a két világháború közötti magyar művelődés és tudomány történetével foglalkozik, tekintettel annak politikatörténeti kontextusára is. Az alapvetést két életpálya bemutatása adja: Klebelsberg Kunóé és Hóman Bálinté. A mű ezen túl két tematikus blokkra tagolódik, egyikben a külföldi magyar intézetek köré szerveződő tanulmányok kapnak helyet, a másikban többek között a korszak neves történészeinek kapcsolatrendszeréről, Hóman és Angyal Dávid, valamint Hóman és Szekfű viszonyáról olvashatunk.

Ujváry nagy hangsúlyt helyez a tudós-politikus nézeteinek, illetve azok alakulásának feltárására. Markáns változásról leginkább az első világháború és az azt követő zavaros, forradalmi évek hatására beszélhetünk. Hóman őszirózsás forradalom idején végzett, utóbb elkendőzni igyekezett tevékenységét Ujváry már itt részletesen tárgyalja, s nemrég e témában önálló tanulmányt is közölt.⁷⁰⁴ *A harmincharmadik nemzedék* tanulmánya

⁷⁰² Kovács 2011.

⁷⁰³ Ujváry 2010.

⁷⁰⁴ Ujváry 2018.

Hóman 1920-as években végzett tudományos és közgyűjtemény-igazgatási munkái mellett azt is ismerteti, milyen kultúrpolitikai koncepciót dolgozott ki már ekkor, s hogyan működött együtt Klebelsberggel, illetve Kornis Gyulával. Hóman kultuszminisztersége kapcsán Ujváry érzékelteti, hogy az mennyiben kontinuus a klebelsbergi politikával és célokkal, miben tartotta folytathatónak a klebelsbergi örökséget, mely elemeit ítélte túlzónak vagy fontosnak, de az adott gazdasági körülmények között kivitelezhetetlennek, s melyek voltak az általa elhanyagoltnak ítélt és a jövőben fejleszteni kívánt területek. A válság okozta forráshiány, a művelődési ágazat konszolidálása Hóman egész működése alatt kihívást jelentett. Ujváry tanulmányából megismerhetjük Hóman művelődéspolitikájának alapelveit és ezek „aprópénzre váltását” is. A nemzetnevelést ő is olyan kulcsszónak tekinti, mely legalább annyira jellemzi Hóman oktatáspolitikáját, mint a kultúrfölény és a neonacionalizmus Klebelsbergét. Ujváry a nemzetnevelés lényegét az erkölcsi és jellemnevelés, a „nemzeti tantárgyak” és a testnevelés előtérbe helyezésében látja. Kiemeli a világnézeti nevelés kérdését is. A hómani oktatáspolitikát, a nemzetnevelés fontos elemének tartotta a falusi, hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok számára meghirdetett tehetséggondozó programokat, amelyeket részletesebben ismertet. Kitér még Hóman németbarátságára, ennek lényegét és jellemzőit próbálja megragadni, keresve a magyarizációt politikai-politikusi magatartására, elsősorban a német megszállás utáni szerepvállalására. Ugyanígy próbálja megérteni és megértetni Hóman antiszemitizmusának természetét is. Mindeközben eleven kép rajzolódik ki a kultúrpolitikus személyiségéről, habitusáról.

Sipos Péter 2010-ben publikált tanulmánya, a *Hóman Bálint, a pártpolitikus*, címe ellenére nem a pártpolitika szempontjából közelíti meg témáját, tisztázza viszont azt a kérdést, hogy Hóman – függetlenül attól, hogy egyetértett-e vele vagy sem – nem kívánt részt venni semmiféle pártpolitikai akcióban, és erre Gömböstől ígéretet is kapott miniszteri kinevezésekor.⁷⁰⁵ A kultusztárca vezetője valóban nem szerepelt a későbbiekben a nyilvánosság előtt a NEP prominenseként. Sipos Péter tanulmányának súlypontját Hóman németbarátságának és a zsidókérdéssel kapcsolatban vallott nézeteinek, illetve magatartásának bemutatására helyezi.

Hóman 1938-ig elhangzott, művelődéspolitikai tárgyú írásait és beszédeit szerkesztett formában is közreadta a Magyar Történelmi Társulat.⁷⁰⁶

⁷⁰⁵ SIPOS P. 2010.

⁷⁰⁶ HÓMAN 1938.

A közel 700 oldalas kötet nagy segítség a téma kutatóinak, ahogy az 1942-ben kiadott, hasonló jellegű szöveggyűjtemény, a *Magyar sors – magyar hivatás* is.⁷⁰⁷

Kutatásom Hóman nemzetnevelés-konceptiójának feltárására irányult, ezért beszédei és írásai, valamint a nevéhez kötődő jogszabályok (és azok előkészítő munkálatainak iratanyaga) közül – kevés kivétellel – csak a közoktatásra vonatkozó dokumentumokat vizsgáltam, s azokat is csak abból a szempontból, hogy a nemzetnevelés fogalmának milyen konkrét értelmezését adják. Vizsgálódásom köréből így számos nagyon érdekes részlet eleve kiesett (a társadalmi szervezetek, például a levante- vagy a cserkészmozgalom, az oktatáspolitikán kívül eső művelődéspolitikai kérdések, a felsőoktatás stb.). Mentségemre szolgálhat, hogy ez az anyag olyan gazdag (terjedelmében is) és olyan szerteágazó, hogy azt aligha lehet egy kötet két fedőlapja közé szorítani. Ennél relevánsabb érv, hogy a forrásfeldolgozás során eljutottam egy olyan pontra, ahol a Hóman-szövegek már nem adtak érdemben plusz adalékot a kultuszminiszter nemzetnevelés-értelmezéséhez, csupán további példákkal gazdagíthatták az addigra már kirajzolódott koncepciót.

A hómani oktatáspolitikai célkitűzéseinek megvalósulása, társadalmi hatásuk vizsgálata szintén szétfeszítette volna jelen kötet kereteit. A hómani koncepció kapcsán eredeti kutatási tervemben szerepelt például a tankönyvek mint primer források vizsgálata, valamint a megyei levéltárakban a M. Kir. Tankerületi Főigazgatóságok iratanyaga, elsősorban a tankerületi főigazgatóknak megküldött iskolai, illetve tanfelügyelői jelentések átfésülése. Szóba jöhetne még ezek mellett a kortárs pedagógiai szaksajtó nemzetnevelés-recepciójának vizsgálata, a tudományos és szakmai társaságok reakciói stb., stb. Mindezekben megvizsgálhatók a hómani iskolareformokra és az azokban artikulálódó nemzetnevelési elképzelésre adott reakciók, illetve ennek hatásai. Ebből azonban még mindig nem tudnánk meg, hogy a nemzetnevelésnek ténylegesen milyen hatása volt az egyes diákokra, az 1930-as évek végén iskolapadot koptató generációra és a társadalom egészére. Az igazság az, hogy az iskolai hatásvizsgálatokhoz még a jelenre vonatkozóan sem ismeretes olyan kiforrott módszertan, ami a kutatási eredmények érvényességét garantálni tudná, a túl nagyszámú és nehezen vagy egyáltalán nem ellenőrizhető változó miatt.⁷⁰⁸

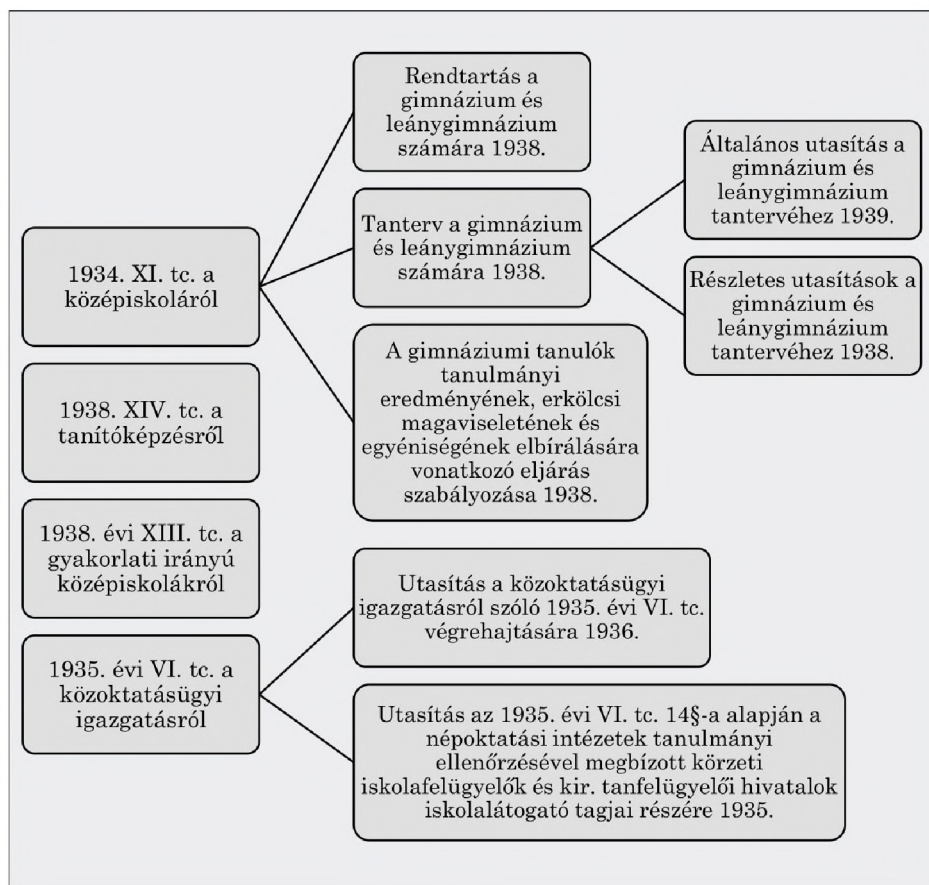
⁷⁰⁷ HÓMAN 1942.

⁷⁰⁸ Vö. DOLL–REHFINGER 2012; WIATER 2003.

A hómáni nemzetnevelés bemutatásához tehát elsősorban az általa kiadott jogszabályokra támaszkodtam: VKM rendeletekre, valamint törvényekre és azok miniszteri indoklásaira, a törvényeket előkészítő képviselőházi és felsőházi vitákra, az egyes törvények és rendeletek végrehajtási utasításaira. A törvények közül mindenekelőtt a középiskolai struktúra megreformálását célzó három jogszabályt vizsgáltam, ezek az 1934. XI. tc. (a középiskoláról) az ehhez kapcsolódó 1938. évi XIII. tc. (a gyakorlati irányú középiskolákról) és az 1938. XIV. tc. (a tanítóképzésről). A mindezek számára egységes szakmai felügyeletet biztosító 1935. évi VI. tc. (a közoktatásügyi igazgatásról) szintén fontos forrásom volt. Ez utóbbi 1936-ban megjelent végrehajtási utasítása, valamint a még 1935-ben kiadott *Utasítás az 1935. évi VI. tc. 14§-a alapján a népoktatási intézetek tanulmányi ellenőrzésével megbízott körzeti iskolafelügyelők és kir. tanfelügyelői hivatalok iskolalátogató tagjai részére* alapján kaphatunk pontosabb képet a törvény céljairól. Az új középiskola-típusokhoz kiadott tantervekből mindössze a tantárgyak és óraszámok beosztása, nagy vonalakban a tananyag-tartalmak és azok elrendezése derül ki. Sokkal részletesebb, árnyaltabb képet adnak a tantervek mellé kiadott ún. általános és részletes tantervi utasítások. Az általános utasítás az adott iskolatípusban elvárt szemléletet, az iskolai élet egészében, vagyis minden tantárgy tanítása kapcsán, de a tanórán, sőt az iskolán kívüli tevékenységek során is érvényesítendő nevelési elveket, célokat jelölt ki. Tanácsokat adott arra vonatkozóan is, hogyan lehet ezeket megvalósítani a gyakorlatban. Az ún. részletes utasítások tantárgyakra lebontva is kijelölték a hangsúlyos tartalmi és nevelési, fejlesztési területeket, bemutatták ezek megvalósításának lehetséges módjait, eszközeit és módszereit is.

A középiskolákban szorgalmazott nevelési elvek megismeréséhez fontos támpontot nyújtott az iskolai rendtartások tanulmányozása. Ezek az iskolai élet praktikus szabályai mellett (például tanárok óraterhelése, órabeosztása, az igazgató jogköre, a felvétel, az átjelentkezés és átvétel feltételei stb.) a középiskolák szellemiségéről és a korszak pedagógiai szemléletéről is tanúskodnak. Bemutatják például a tanulók értékelésének (szaktárgyak, szorgalom és magaviselet) szempontjait, az értékelés funkcióival kapcsolatos pedagógiai nézeteket, elvárásokat; a továbbhaladás feltételeit, a tanórán kívüli tanulói tevékenységek elvárt, megengedett vagy éppen tiltott körét, iskolai és iskolán kívüli viselkedési normákat szabnak a tanulóknak és a tanároknak egyaránt, rögzítik az iskolai ünnepélyek, megemlékezések és tanulmányutak lehetséges tartalmait

és céljait, és így tovább. Hasznos adalékot jelentett továbbá az érettségi követelmények, értékelési szempontrendszerek tanulmányozása. Mivel a korszakban az érettségi vizsga automatikus belépőt jelentett a felsőoktatásba, ezáltal a felnövekvő új generáció potenciális szakmai és politikai elitjébe, ez különösen fontos volt az oktatáspolitiká számára.



A kötetben legtöbbet idézett jogszabályok hierarchiája

Ezen jogszabályok megjelenéséről a *Hivatalos Közlöny*, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos lapja tudósít ugyan, de a terjedelmes rendeletek teljes szövege többnyire külön kötetekben látott napvilágot, az 1930-as években kivétel nélkül az Egyetemi Nyomda kiadásában. Az eddigiekben említett tantervek, utasítások, rendtartások, érettségi

vizsgálati szabályzatok az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum különgyűjteményében érhetőek el.

Az 1934-es középiskolai törvény minisztériumi előkészítő munkálatairól értékes dokumentumkötetet jelentetett meg Antall József. A csak 1986-ban közreadott, de már 1956-ban elkészült forrásgyűjtemény különleges értékét az adja, hogy a VKM levéltári iratanyaga 1956 őszén megsemmisült. A kötetben közreadott szemelvényeken kívül így csak nagyon töredékes, személyes hagyatékokban fennmaradt forrásaink vannak a törvény előkészítésének – Antall elmondása szerint – hatalmas egykori iratanyagából.

A kultusztárca levéltári iratai jelentős részének megsemmisülése miatt van különleges értéke a VKM munkáját támogató Országos Köznevelési Tanács jegyzőkönyveinek is, melyeket a Pedagógiai Könyvtár és Múzeum különgyűjteménye őriz. A szakmai tanácsadó szerv minden fontosabb, a köznevelést érintő intézkedés előkészítésében részt vett, például itt dolgozták ki a tantervek és a tantervi utasítások tervezeteit, előzetesen véleményezték a VKM által kiadott vagy a parlament elé terjesztett jogszabályokat stb. Az irategyüttest, illetve a Tanács működését az *Egy miniszteri tanácsadó testület műhelyitkai. Az Országos Köznevelési Tanács jegyzőkönyveinek forrásértéke 1872–1945* című tanulmányban Csibi Norberttel ismertettük.⁷⁰⁹

Mindezekon kívül természetesen felhasználtam az Országos Széchényi Könyvtár Kézirattárának 15. fondját, amely Hóman Bálint hagyatékát foglalja magában. Elsősorban a VKM működésével kapcsolatos feljegyzéseit, tervezeteit és kisebb mértékben levelezését tudtam hasznosítani.

709 CSIBI–DÉVÉNYI 2016.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK ÉS IRODALOM

Levéltári források

rövidítések

OKT	Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyvei 1932–1942.
PKM K	
JEGYZŐKÖNYVEK	Pedagógiai Könyvtár és Múzeum különgyűjteménye.
OSZK Kt	Országos Széchenyi Könyvtár Kézirattár Fond 15. Hóman Bálint
RÁDAY LEVÉLTÁR	Ráday Levéltár, C/39 Imre Sándor II. hagyatéka

Jogforrások, adattárak

rövidítések

ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS 1939.	Általános utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi május hó 2-án kelt 133.848/1939 IX. ü.o. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1939.
NÉPMŰVELÉSI IRÁNYELVEK 1934	A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter 76,800/1933. VII. a. számú rendelete <i>az iskolán kívüli népművelés újabb irányelvei tárgyában</i> . HK 1934. 42. évf. I–XXIV. szám. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1934. 32–35.
CHJ	Corpus Juris Hungarici (1932–1942.)
HK	Hivatalos Közlöny (1919–1942.)

ISKOLAFELÜGYELŐI UTASÍTÁS 1935	Utasítás az 1935. évi VI. t.c. 14. §-a alapján a népoktatási intézetek tanulmányi ellenőrzésével megbízott körzeti iskolafelügyelők és a kir. tanfelügyelői hivatalok iskolalátogató tagjai részére. Kiadja a m. kir. VKM 7000/1935 eln. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1935.
MRT	Magyarországi Rendeletek Tára (1932–1942.)
MSÉ	A magyar kir. kormány működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és Statisztikai Évkönyv
KN	Képviselőházi Naplók (1932–1942.)
RENDTARTÁS 1920	A magyarországi középiskolák rendtartása. A magyar kir. vallás- és közoktatási miniszter 1920. évi 113.240 V. számú rendelete. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1920.
RENDTARTÁS 1926	A magyarországi középiskolák rendtartása. A magyar kir. vallás- és közoktatási miniszter 1926. évi 400. eln. sz. rendelete. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1926.
RENDTARTÁS 1938	Rendtartás a gimnázium és leánygimnázium számára. Kiadta a magyar kir. vallás és közoktatási miniszter 1938. évi május hó 22-én kelt 109.670/1938. IX. Ü.o. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1938.
RÉSZLETES UTASÍTÁSOK 1938	Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109.646/1938 IX. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1938.
TANTERV 1938	Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára. Kiadta a magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109.646/1938. IX. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1938.
VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1934	A középiskolákról szóló 1934: XI. Tc. végrehajtási utasítása. Kiadta a m. kir. VKM 1936. évi március hó 31-én kelt 32.400/936. V. 1. sz. rendeletével. M. Kir. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1936.
VÉGREHAJTÁSI UTASÍTÁS 1935	Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. évi VI. tc. végrehajtására. Kiadja m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 3.500/936. elnöki számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1936.

Sajtó

Nemzeti Figyelő (1932–1936)

Néptanítók Lapja és Népművelési Tájékoztató (1932–1942)

Függetlenség (1932–1936)

Korabeli kiadványok, forráskiadványok, emlékiratok

- ANTAL 2004a Antal István: *Gömbös Gyula hatalomra kerülése és kormányzása 1932–1936. Antal István sajtófőnök emlékiratai*. Szerkesztette, a bevezető tanulmányt és a jegyzeteket írta: Gergely Jenő. Palatinus Kiadó, 2004. (Korok és dokumentumok)
- ANTAL 2004b *Adatok az Antal–Gömbös-féle „dömpingsajtó” megteremtéséhez (Részletek Antal István emlékirataiból.)* Közli: Gergely Jenő. *Múltunk* 2004. 2. sz. 243–285.
- ANTALL 1986 Antall József: *Az 1934. évi középiskolai reform – a törvényjavaslat előkészítése és vitája*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986. (A tantervelmélet forrásai 7.)
- BARTA 1935 Barta József: Az új középiskolai törvény. *Magyar Művelődés* 14. (1935) 6–10. 3–9.
- BASSOLA 1998 Bassola Zoltán: *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. Szerk. Jáki László, Kardos József. OPKM, Budapest, 1998.
- BAUMANN 1935 Baumann János: *Tanulmányi felügyelői és szakfelügyelői beszámolók*. Franklin Társulat, Budapest, 1935.
- BAUMGART 1982 Baumgart, Franzjörg: *Lehrer und Lehrervereine während der Revolution von 1848/49. In: Mentalitäten und Lebensverhältnisse. Beispiele aus der Sozialgeschichte der Neuzeit. Rudolf Vierhaus zum 60. Geburtstag*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1982. 173–188.
- BÉLDI 1935 Béldi Béla: *Nemzetirányítás*. Budapest, 1935. (Eredeti megjelenés: *Nemzeti Figyelő* 1935. augusztus 11, 18, 25, szeptember 1.)
- BÉLDI 1936a Béldi Béla: *Nemzetszervezés*. Budapest, 1936. (Eredeti megjelenés: *Nemzeti Figyelő* 1935. október 27, november 3, 10, 17, 24.)

- BÉLDI 1936b Béldi Béla: Az egyéni szabadság az új társadalmi rendben. *Nemzeti Figyelő* 1936. január 5.
- BERG 1980 Berg, Christina (Hrsg): *Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1789–1889*. Athenäum Verlag, Königstein, 1980.
- DOWE–KLOTZBACH 1973 Dowe, Dieter – Klotzbach, Kurt (Hrsg.): *Programmatische Dokumente der deutschen Sozialdemokratie*. Dietz Verlag, Bonn – Bad Godesberg, 1973.
- ENCYKLOPÄDIE DER PÄDAGOGIK 1860 Encyklopädie der Pädagogik (vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der geachteten Pädagogen aller Zeiten). Bearb. von einem Vereine praktischer Lehrer und Erzieher. Schäfer, Leipzig, 1860.
- FARKAS 2002 Farkas László: *Hómantól Ortutayig. Történelmi évek egy magyar minisztériumban. 1934–1949*. OPKM, Budapest, 2002.
- FELKAI 1959 Felkai László (szerk.): *A dualizmus oktatásügyének bírálata a haladó sajtóban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1959.
- FELKAI 1971 Felkai László (szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 1971.
- FELMÉRI 1890 Felméri Lajos: *A neveléstudomány kézikönyve*. Budapest, 1890.
- FICHTE 1808 Fichte, Johann Gottlieb: *Reden an die deutsche Nation*. Realschulbuchhandlung, Berlin, 1808.
- FICHTE 1995 Fichte, Johann Gottlieb: beszédek a német nemzethez. Tizenegyedik beszéd. V. Horváth Károly fordítása. In: Bretter Zoltán – Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Tanulmány Kiadó, Pécs, 1995. 135–146.
- FINÁCZY 1896 Finácz Ernő: *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Budapest, 1896.
- FINÁCZY 1927 Finácz Ernő: *Az újkori nevelés története*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927.
- FINÁCZY 1934 Finácz Ernő: *Nevelélméletek a XIX. században*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1934.
- FINÁCZY 1937 Finácz Ernő: *Elméleti pedagógia*. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1937.
- FINÁCZY 2000 *Finácz Ernő feljegyzései*. Tudós tanárok – tanár tudósok. Sorozatszerk.: Jáki László. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 2000.
- GOBINEAU 1853 Gobineau, Joseph Arthur de: *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Librairie de Firmin Didot Frères, Paris, 1853.

- GÖMBÖS 1932 Gömbös Gyula: *A nemzeti öncélúságért! Gömbös Gyula miniszterelnök tizenkét beszéde*. Stádium Sajtóvállalat Rt, Budapest, 1932.
- GÖMBÖS 1935 *A Gömbös-kormány három esztendő munkássága 1932–1935*. Stádium Sajtóvállalat Rt. Budapest, 1935.
- GÖMBÖS 2004 Gömbös Gyula: *Válogatott politikai beszédek és írások*. Szerk.: Vonyó József. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- HAMVAS 1937 Hamvas Béla: *A világválság. A Fővárosi Könyvtár Évkönyve VII*. Budapest, 1937.
- HAMVAS 1983 Hamvas Béla: *A világválság*. Magvető Kiadó, Budapest, 1983.
- HEHLMANN 1931 Hehlmann, Wilhelm: *Pädagogisches Wörterbuch*. Kröner, Leipzig, 1931.
- HERRMANN 1991 Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München, 1991. 147–178.
- HÓMAN 1935 Hóman Bálint: *A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése*. Budapest. 1935.
- HÓMAN 1938 Hóman Bálint: *Művelődéspolitikai*. Budapest, 1938.
- HÓMAN 1940 Hóman Bálint: A magyarság történeti hivatása. In: Deér József (szerk.): *Erdély*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 1940.
- HÓMAN 1942 Hóman Bálint: *Magyar sors – magyar hivatás*. Athenaeum Nyomda és Kiadó Rt., Budapest, 1942.
- HORÁNSZKY 1999 Horánszky Nándor: 150 éves az Organisationsentwurf – A dokumentum és hatása gimnáziumi oktatásunkra. *Új Pedagógiai Szemle* 49. (1999) 9. 61–72.
- IMRE 1904 Imre Sándor: *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*. Budapest, 1904.
- IMRE 1905 Imre Sándor: A magyar nevelés történetének jelentősége. *Magyar Paedagogia* 14. (1905.) 1–17.
- IMRE 1907 Imre Sándor: A szabad tanítás magyar országos kongresszususa. *Erdélyi Múzeum Új folyam* 2. 24. (1907) 4. 273–285.
- IMRE 1909 Imre Sándor: Eötvös nem a múlté. Ünnepi beszéd. *Erdélyi Múzeum Új folyam* 4. 26. (1909) 2. 201–214.
- IMRE 1910 Imre Sándor: *Széchenyi és a nemzetnevelés*. Kolozsvár, 1910.
- IMRE 1911 Imre Sándor: *Pedagógia és politika. Országos Középiskolai Tanáregyesület 1911. évi közgyűlésén tartott előadás*. Athenaeum Nyomda és Kiadó Rt., Budapest, 1911.

- IMRE 1912 Imre Sándor: *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*. Budapest, 1912.
- IMRE 1915a Imre Sándor: *A háború és a paedagógia*. Franklin Társulat, Budapest, 1915.
- IMRE 1915b Imre Sándor: *A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység*. Budapest, 1915.
- IMRE 1919 Imre Sándor: *Mi a nemzetnevelés? Imre Sándor államtitkár beszéde 1919. november 9-én a Szabadoktatási Előadóképző Tanfolyam megnyitásán*. Lampel, Budapest, 1919.
- IMRE 1920a Imre Sándor: *A nevelés sorsa és a szocializmus. Az iskolai nevelés lehetősége és a szocialisták nézetei a nevelésről*. Budapest, 1920.
- IMRE 1920b Imre Sándor: *A magyar nevelés körvonalai*. Budapest, 1920.
- IMRE 1928 Imre Sándor: *Neveléstan*. Stúdium Kiadó, Budapest, 1928.
- IMRE 1932 Imre Sándor: *Az ifjúság és a mai élet nagy kérdései*. Budapest, 1932.
- IMRE 1933 Imre Sándor: *Hagyomány és nevelés*. Városi Nyomda, Szeged, 1933.
- IMRE 1934 Imre Sándor: *Az ifjúság szociális nevelése*. Magyar Ifjúsági Vöröskereszt, Budapest, 1934.
- IMRE 1935 Imre Sándor: *A neveléstudomány magyar feladatai*. Szeged, 1935. (Értekezések a Ferencz J. Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből, Új sorozat ACTA Litterarum Ac Scientiarum Reg. Universitatis Hung. Franciscus-Josephinae Tom. VI. Fasc. 1.)
- IMRE 1938 Imre Sándor: *A köztisztviselő felelőssége a nemzet sorsáért*. M. Kir. Állami Nyomda, Budapest, 1938.
- IMRE 1941 Imre Sándor: *Széchenyi születésének 150. évfordulójára*. Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje, Budapest, 1941.
- IMRE 1942a Imre Sándor: *A nevelés válsága a két háborúban. Társadalomtudomány 1942/3*.
- IMRE 1942b Imre Sándor: *Háborús élet, megújhodás, nemzetnevelés*. Stúdium Kiadó, Budapest, 1942.
- IMRE 1943 Imre Sándor: *A nemzetnevelés fogalma*. Budapest, 1943.
- KEMENES 1935 Kemenes Illés: *A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése. Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny XL. 1935. 1. sz. 1–6*.
- KLEBELSBERG 1927 Gróf Klebersberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926. Athenaeum Nyomda és Kiadó Rt., Budapest, 1927.

- KLEBELSBERG 1990 Glatz Ferenc (szerk.): *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932)*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1990.
- KORNIS 1928 Kornis Gyula: *Kultúra és politika*. Franklin Társulat, Budapest 1928.
- KORNIS 1933 Kornis Gyula: Az ötvenéves középiskolai törvény. *Magyar Paedagógia* 42. (1933) 7–8. 97–110.
- KÖNIG 1971 König, Helmut (Hg.): *Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49*. Berlin, 1971.
- KRIECK 1932 Krieck, Ernst: *Nationalpolitische Erziehung*. Armanen Verlag, Leipzig, 1932. (20. Auflage)
- KRIECK 1936 Krieck, Ernst: *Nationalpolitische Erziehung*. Armanen Verlag, Leipzig, 1936.
- KUNFI 1908 Kunfi Zsigmond: *Népoktatásunk bűnei*. Huszadik Század szerkesztősége, Budapest, 1908. (Természet és Társadalom Népszerű Tudományos Könyvtár V.) reprint: OPKM, Budapest, 1984.
- LENDVAI 1921 Lendvai István: *A Harmadik Magyarország: Jóslatok és tanulmányok*. Pallas, Budapest, 1921.
- LIETZ 1911 Lietz, Hermann: *Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen*. Leipzig, 1911.
- LOCZKA 1934 Loczka Alajos: Jellemnevelés és az iskola. *Néptanítók Lapja* 67. (1934) 8. 288–295.
- MAGYARY 1942 Magyary Zoltán: *Magyar Közigazgatás*. Egyetemi nyomda, Budapest, 1942.
- MAKKAI 1939 Makkai Sándor: *Tudománnyal és fegyverrel. A nemzetnevelés terve*. Budapest, 1939.
- MÁLYUSZ 1926 Sándor Lipót főherceg nádor iratai 1790–1795. Kiadta, a bevezető tanulmányt és a magyarázatokat írta: Mályusz Elemér. *Fontes Historiae Hungaricae Aevi Recentioris*. Budapest, 1926.
- MANN 1987 Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
- MÁRAI 1942 Márai Sándor: *Röpirat a nemzetnevelés ügyében*. Révai Kiadó, Budapest, 1942.
- MARSCHALKÓ 1942 Marschalkó Lajos: *Gömbös Gyula a fajvédő vezér*. Stádium Kiadó, Budapest, 1942.
- MARTON 1933 Marton Béla: A magyar vezető értelmiség szerepe a nemzeti munkában. *Nemzeti Figyelő* 1933. november 26.
- MARTON 1934 Marton Béla: A magyar munkáskérdés igazi arca. *Nemzeti Figyelő* 1934. március 18.

- MARTON 1940 Marton Béla: *Két világ között*. Budapest, 1940. (Az *Új Magyarország* VII. évf. 227. számában közölt cikkének különlenyomata.)
- MARTON 1941a Marton Béla: *Nemzeti Munkaállam*. Budapest, 1941. (Az *Új Magyarország* VIII. évf. 14. számában közölt cikkének különlenyomata.)
- MARTON 1941b Marton Béla: *Nemzeti Munkakamara*. Budapest, 1941. (Az *Új Magyarország* VIII. évf. 94. számában közölt cikkének különlenyomata.)
- MÉSZÁROS 1984 Mészáros István (szerk.): *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1984. (A tantervelmélet forrásai 3.)
- MITROVICS 1933 Mitrovics Gyula: *A neveléstudomány alapvonalai*. Egyetemi Nyomda, Debrecen – Budapest 1933.
- NATORP 1899 Natorp, Paul: *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart, Fr. Frommans Verlag, 1899.
- NATORP 1905 Natorp, Paul: *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. Marburg, N.G. Elwert, 1905.
- PROHÁSZKA 1937 Prohászka Lajos: *Az oktatás elmélete*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1937.
- PROHÁSZKA 2005 Prohászka Lajos: *A vándor és a bujdosó*. Hasonmás kiadás. Lucidus Kiadó, Budapest, 2005.
- RETHWISCH 1898 Rethwisch, Carl: Zedlitz, Karl Abraham (lexikon szócikk). In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Band 44. Duncker & Humblot, Leipzig, 1898. 744–748.
- RÉVAY 1934 Révay József: *Gömbös Gyula élete és politikája*. Franklin Társulat, Bp. 1934.
- SZÉCHENYI 1841 Széchenyi István: *Kelet Népe*. Pozsony, 1841.
- TACITUS Tacitus: *Germania*. In: *Tacitus összes művei* (ford.: Borzsák István). <http://mek.oszk.hu/04300/04353/html/> (2013. 12. 04.)
- UJVÁRY 2019 Ujváry Gábor (szerk.): *Hóman Bálint és népbíróági pere*. Ráció Kiadó – Városi Levéltár és Kutatóintézet, Budapest – Székesfehérvár, 2019.
- VONYÓ 1998 Vonyó József (szerk.): *Gömbös pártja. A Nemzeti Egység Országos Központjának dokumentumai (1932–1939)*. Budapest – Pécs, 1998.

- VONYÓ 2000 Vonyó József: Egy nemzetnevelési koncepció Magyarországon, Béli Béla: Nemzetirányítás (forrásközlés). In: Fischer Ferenc – Majoros István – Vonyó József (szerk.): *Magyarország a (nagy)hatalmak erőterében, Tanulmányok Ormos Mária 70. születésnapjára*. University Press, Pécs, 2000. 657–674.
- VÖRÖSVÁRY 1997 Vörösváry Ferenc (szerk.): *A szabad tanítás Pécsen 1907-ben tartott magyar országos kongresszusának naplója*. Franklin Társulat, Budapest, 1908. (Reprint: Dialóg Campus, Budapest – Pécs, 1997.)
- WESZELY 1935 Weszely Ödön: *A korszerű nevelés alapelvei*. Budapest, Kir. M. Egyetemi Nyomda, 1935.

Feldolgozások

- ABLONCZY 2005 Ablonczy Balázs: *Teleki Pál*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- AGÁRDI 2015 Agárdi Péter: *Nemzeti értékviták és kultúrafelfogások 1847–2014*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2015.
- ANDORKA 1992 Andorka Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*. Aula Kiadó, Budapest, 1992.
- BALOGH 2009a Balogh László Levente: A válság archeológiája. *Debreceni Disputa* 2009/2.
- BALOGH 2009b Balogh László Levente: A válság patológiája. 2000. 2009/2. <http://ketezer.hu/2009/09/a-valsag-patologiaja/> (Letöltés: 2013. 09. 22.)
- BÁNKUTI 2011 Bánkuti Gábor: *Jezsuiták a diktatúrában. A Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya története 1945–1965*. L'Harmattan – Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya – ÁBTL, Budapest, 2011.
- BÁNKUTI 2016 Bánkuti Gábor: Engedelmeskedni és alkotni. A chilei jezsuiták és a politika Frei, Allende és Pinochet kormányzata idején. Recenzió. *Klió* 2016/1. 86–92.
- BÁNKUTI 2017 Bánkuti Gábor: A keresztényszocializmus. In: Dévényi Anna – Gőzsy Zoltán (szerk.): *Eszmetörténet*. Kronosz Kiadó, Pécs, 2017. 69–89. (Árkádia Kiskönyvtár. Történelem 1.)

- BÁNKUTI 2018 Bánkuti Gábor: Intézményi heterogenitás és cselekvési környezet. A katolikus egyház szerepei 1956-ban. In: Horváth Gergely Krisztián (szerk.): *Vakvágány: A „szocializmus alapjainak lerakása” vidéken a hosszú ötvenes években* 1. MTA-BTK, Nemzeti Emlékezet Bizottsága, Budapest 2018. 539–554.
- BARANYAI–KELETI JÁKI 1987 Baranyai Mária – Keleti Adolf – Jáki László: *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841–1958*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1987.
- BAST 1996 Bast, Roland: *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*. Dortmund, 1996.
- BAUMANN 1935 Baumann János: *Tanulmányi felügyelői és szakfelügyelői beszámolók*. Franklin Társulat, Budapest, 1935.
- BECKER 1998 Becker, Gerold: 100 Jahre Landerziehungsheime. Die Gründung des ersten deutschen LEH durch Hermann Lietz: Rückblick und Herausforderung. In: Berg, Christa – Herrmann, Ulrich – Lundgreen, Peter (Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 4. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1998. 113–135.
- BENEDEK 2011 Benedek András (szerk.): *A nemzetnevelő Imre Sándor (1877–1945) – A 2010. október 28-i emlékkonferencia előadásai*. Egyetemtörténeti Füzetek – BME Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest, 2011.
- BENNER 2009 Benner, Dietrich – Kemper, Herwart: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Bd. 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim, 2009.
- BERTÉNYI 2009 Bertényi Iván ifj.: A századelő politikai irányzatai és Tisza István. In: Romsics Ignác (szerk.): *A magyar jobboldali hagyomány, 1900–1948*. Osiris Kiadó, Budapest, 2009. 34–72.
- BORBÁNDI 1997 Borbándi Gyula: *Magyar politikai pályaképek 1938–1948*. Európa Kiadó, Budapest, 1997.
- BOROS 2018 Boros János: *Immanuel Kant*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Budapest, 2018.
- BREISACH 2004 Breisach, Ernst: *Historiográfia*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- BRUNNER–CONZE–KOSELLECK 1972–1997 Brunner, Otto – Conze, Werner – Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band I–VIII. Klett-Cotta, Stuttgart, 1972–1997.

- BRUNNER–CONZE–
KOSSELLECK
1999
BUCHHOLZ 2001
BUDDRUS 2003
CSIBI 2014
CSIBI 2015
CSIBI–DÉVÉNYI
2016
DEBRECZENI-
DROPPÁN 2011
DÉVÉNYI 2005
DÉVÉNYI 2012
DÉVÉNYI 2013a
- Brunner, Otto – Conze, Werner – Koselleck, Reinhart (szerk.): *A demokrácia*. Jószöveg Műhely Könyvkiadó, hn. 1999.
- Buchholz, Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Häusser Verlag, Darmstadt, 2001.
- Buddrus, Michael: *Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. I–II*. Institut für Zeitgeschichte, K.G.Saur, München, 2003. (Texte und Materialien zur Zeitgeschichte Band 13/1. und Band 13/2.)
- Csibi Norbert: Közművelődés és ideológia a 20. század elejének Magyarországon. Az 1907-es pécsi szabadtanítási kongresszus tanulságai. In: Csiszár Imre – Kőmíves Péter Miklós (szerk.): *Tavaszi Szél/Spring Wind III*. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Debrecen, 2014. 76–84.
- Csibi Norbert: Az első világháború előtti katolikus nagygyűlések és a katolikus egyetem ügye Magyarországon. *Per Aspera ad Astra – A Pécsi Tudományegyetem Művelődés- és Egyetemtörténeti Közleményei* 1. (2015) 1. 44–75.
- Csibi Norbert – Dévényi Anna: Egy miniszteri tanácsadó testület műhelytitkai. Az Országos Köznevelési Tanács jegyzőkönyveinek forrásértéke 1872–1945. In: Slachta Krisztina – Bánkúti Gábor – Vonyó József (szerk.): *Sed intelligere. Tanulmányok a hatvanöt éves Gyarmati György tiszteletére*. Pécs 2016. 145–180.
- Debreczeni-Droppán Béla: Hóman Bálint a Magyar Nemzeti Múzeum élén. In: Ujváry Gábor (szerk.): *Történeti áttekintés. Hóman Bálint, a történész és a politikus*. Ráció Kiadó, Budapest, 2011. 82–93.
- Dévényi Anna: A lelkek fölött uralkodó diktatúra. Az új korszellem meghonosítására tett kísérlet Magyarországon 1932–1936 között In: Fischer Ferenc – Vitári Zsolt – Vonyó József (szerk.): *Kutatási Füzetek 12. Ünnepi szám Ormos Mária 75. születésnapjára*. PTE, Pécs, 2005. 104–118.
- Dévényi Anna: A nemzetnevelés Gömbös Gyula és Hóman Bálint politikájában. *Képzés és Gyakorlat* 2012/3–4. 22–35.
- Dévényi Anna: A „szorgos téglahordók” társadalma. Az egyén helye és szerepe Gömbös Gyula ideális társadalomképében In: Gózszy Zoltán – Vitári Zsolt – Lengyel Gábor (szerk.): *Egyén és politikai gyakorlat*. PTE, Pécs, 2013. 91–105.

- DÉVÉNYI 2013b Dévényi Anna: Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellen-ségképek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján. In: Gyarmati György – Lengvári István – Pók Attila – Vonyó, József (szerk.): *Bűnbak minden időben: bűnbakok a magyar és az egyete-mes történelemben*. Magyar Történelmi Társulat – Állam-biztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára – Kronosz Ki-adó, Budapest – Pécs, 2013. 96–111.
- DÉVÉNYI 2018 Dévényi Anna: Nemzetnevelés – oktatáspolitikai válasz a Trianon-krízisre. In: Ujváry Gábor (szerk.): *Trianon és a magyar felsőoktatás I*. Veritas – Magyar Napló, Budapest, 2018. 307–332. (Veritas könyvek 15.)
- DÉVÉNYI 2020 Dévényi Anna: A középfokú oktatás társadalompolitikai vetületei a Horthy-korszakban. *Századok* 154. (2020) 1. 81–106
- DÉVÉNYI–GÓZSY 2011 Dévényi Anna – Gózszy Zoltán: *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai*. PTE, Pécs, 2011.
- DOLL–REHFINGER 2012 Doll, Jörg – Rehfinger, Anna: Historische Forschungssträn-ge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele em-pirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, Jörg – Frank, Keno – Fickermann, Detlef – Schwippert, Knut (hrsg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2012. 19–42.
- DONÁTH 1996 Donáth Péter: *Iskola és politika. Az állami német nemze-tiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919–1944*. Budapest, 1996.
- DONÁTH 2008 Donáth Péter: *A magyar művelődés és a tanítóképzés törté-netéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest, 2008.
- DURKHEIM 1980 Durkheim, Émile: *Nevelés és szociológia* (ford.: Farkas Jó-zsef, Kiss Árpád, Lakatos Mária). Tankönyvkiadó, Buda-pest. 1980.
- ECKART–SELLIN–WOLGAST 2006 Eckart, U. Wolfgang – Sellin, Volker – Wolgast, Eike (Hrsg.): *Die Universität Heidelberg im Nationalsozialis-mus*. Springer Verlag, Heidelberg, 2006.
- EDELMAN 2004 Edelman, Murray: *A politika szimbolikus valósága*. L’Har-mattan Kiadó, Budapest, 2004.
- ERŐSS 2011 Erőss Zsolt: A martonizmus felszámolása. A Nemzeti Egység Pártjának átszervezése 1936-ban. *Századok* 145. (2011) 1. 161–196.

- ERŐSS–VONYÓ
2011
Faludi 1996
FELKAI 1988
FORGÓ–GÓZSY
2018
GADAMER 2003
GAMM 1990
GEDAI 2011
GERGELY 1996
GERGELY 2001
GERGELY 2002
GERGELY–KISS
1976
GIDDENS 1995
GIESECKE 1993
GLATZ 1988
GÓZSY 2013a
GÓZSY 2013b
- Erőss Zsolt – Vonyó József: Gömbös kormánya, kormány-
pártja és a vidéki sajtó. *Egyenlítő* 2011/5. 36–42.
- Faludi Szilárd: Kolozsvári – szegedi hagyományok – Imre
Sándor neveléstana és a nemzetnevelés koncepciója. *Ma-
gyar paedagógia* 96. (1996) 3. 289–297.
- Felkai Gábor: *Fichte*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest,
1988.
- Forgó András – Gózszy Zoltán: A katolikus egyház viszonya
a jozefinista reformokhoz. Kihívások és válaszok. *Pontes* 1.
(2018.) 115–132.
- Gadamer, Hans Georg: *Igazság és módszer: egy filozófiai
hermeneutika vázlatja*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.
- Gamm, Hans-Jochen: *Führung und Verführung. Pädago-
gik des Nationalsozialismus*. List, München, 1990.
- Gedai István: Hóman Bálint a közgyűjtemények élén.
In: Ujváry Gábor (szerk.): *Történeti áttértek. Hóman
Bálint, a történész és a politikus*. Ráció Kiadó, Budapest,
2011. 71–76.
- Gergely Jenő: Gömbös Gyula. *Rubicon* 7. (1996) 10. 17–22.
- Gergely Jenő: *Gömbös Gyula (politikai pályakép)*. Vince
Kiadó, Budapest, 2001.
- Gergely Jenő: Hóman Bálint. In: Gergely Jenő – Izsák La-
jos – Pölöskei Ferenc (szerk.): *Századformáló magyarok.
Arcképek a XX. századból*. Gesta Könyvkiadó, Budapest,
2002.
- Gergely Ferenc – Kiss György: *Horthy Leventéi. A levente-
intézmény története*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1976.
- Giddens, Anthony: *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest,
1995.
- Giesecke, Hermann: *Hitlers Pädagogen. Theorie und Pra-
xis nationalsozialistischer Erziehung*. Weinheim, 1993.
- Glatz Ferenc: *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet 1867–
1987*. Kossuth Kiadó, Budapest, 1988.
- Gózszy Zoltán: Bildungsreform und geistliches Ordenswe-
sen im Ungarn der Aufklärung. *Egyháztörténeti Szemle*
14. (2013.) 4. 127–131.
- Gózszy Zoltán: Bildungsreform und geistliches Ordenswe-
sen im Ungarn der Aufklärung. *Zeitschrift für Ostmittel-
europa-Forschung*. 62. (2013.) 4. 652–653.

- GÓZSY 2019 Gózszy, Zoltán: Das Verhältnis der katholischen Kirche zu den josephinischen Reformen. Herausforderungen und Antworten. In: György Tilcsik (Hrsg.): *Krisen und Lösungen vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges im pannonischen Raum. Internationales Kulturhistorisches Symposium Mogersdorf 2014 in Kőszeg 1. bis 4. Juli 2014*. Szombathely, 2019. 71–80.
- GÓZSY–DÉVÉNYI 2013 Gózszy Zoltán – Dévényi Anna: A történelemtankönyvek elemzése. Szempontok a tankönyv, mint történeti forrás vizsgálatához. *Fons* 20. (2013) 2. 191–220.
- GÓZSY–SPANNENBERGER 2009 Gózszy Zoltán – Spannenberger Norbert: „Ex minimis facit maxima”. Kísérlettipusok a paraszti közösség ideális rendjének kialakítására felvilágosult evangélikus lelkészek munkáiban. *Korall* 10. (2009) 36. 102–118.
- GRIFFIN 2007 Griffin, Roger: *Modernism and Fascism: The Sense of a Beginning under Mussolini and Hitler*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2007.
- GRIFFIN 2011 Griffin, Roger: Politikai vagy ontológiai bizonytalanság? In: Molnár Judit (szerk.): *Jogfosztás – 90 éve. Tanulmányok a numerus claususról*. Nonprofit Társadalomkutató Egyesület, Budapest, 2011. 13–28.
- GYURGYÁK 2007 Gyurgyák János: *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszme és nacionalizmus története*. Osiris Kiadó, Budapest, 2017.
- GYURGYÁK 2012 Gyurgyák János: *Magyar fajvédők*. Osiris Kiadó, Budapest, 2012.
- HALMOS 2003 Halmos Károly: Kulcsszavak és jelszavak. In: Szekeres András (szerk.): *A történész szerszámosládája*. L’Harmattan–Atelier Kiadó, Budapest, 2003. 173–180.
- HAUSMANN 1957 Hausmann, Gottfried: Campe, Joachim Heinrich. (lexikon szócikk) In: *Neue Deutsche Biographie*. Band 3. Duncker & Humblot, Berlin, 1957. 110–111.
- HEKSCH 1969 Heksch Ágnes: *Imre Sándor Művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
- HUSZÁR 2004 Huszár Ákos: Reinhart Koselleck fogalomtörténete. *Korall* 15–16. (2004.) 89–116.
- K. FARKAS 2014 K. Farkas Claudia: Párhuzamos történet a zsidók iskolai kirekesztéséről Olaszországban és Magyarországon az 1930-as évek végén. *Yerusha. Zsidóság és kulturális antropológia online folyóirat* 1. (2014) 2. sz. <http://www.yerushaonline.com/content/?v=651q03zg> Letöltés: 2016. jún. 2.

- KAEUBLE 1999 Kaelble, Hartmut: *Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt/New York, 1999.
- KARDOS 2002 Kardos József: Hóman Bálint oktatáspolitikája. In: Balogh László (szerk.): *Neveléstörténeti kaleidoszkóp – a középkortól napjainkig*. OPKM, Budapest, 2002. 64–70. (Neveléstörténeti füzetek 20.)
- KATUS 2012 Katus László: *A modern Magyarország születése. Magyarország története 1711–1914*. Kronosz Kiadó, Pécs, 2012.
- KEIM 2005 Keim, Wolfgang: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2005.
- KENYERES 1981 Kenyeres Ágnes (szerk.) *Magyar életrajzi lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
- KEREPESZKI 2011 Kerepeszki Róbert: A politikai és társadalmi élet határán. A Társadalmi Egyesületek Szövetsége a Horthy-korszakban. In: Gebei Sándor – ifj. Bertényi Iván – Rainer M. János (szerk.): „...nem leleplezni, hanem megismerni és megérteni” *Tanulmányok a 60 éves Romsics Ignác tiszteletére*. Líceum Kiadó, Eger, 2011.
- KEREPESZKI 2012 Kerepeszki Róbert: *A Turul Szövetség 1919–1945*. Attraktor Kiadó, Máriabesnyő, 2012.
- KLEMPERER 1984 Klemperer, Victor: *A Harmadik Birodalom nyelve* (ford.: Lukáts János). Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1984.
- KÓNYA 1968 Kónya Sándor: *Gömbös kísérlete a totális fasiszta diktatúra megteremtésére*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968.
- KOSELLECK 1972 Koselleck, Reinhart: Einleitung. In: Brunner, Otto – Conze, Werner – Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. I. Klett-Cotta, Stuttgart, 1972.
- KOSELLECK 1982 Koselleck, Reinhart: Krise. (szócikk) In: Brunner, Otto – Conze, Werner – Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. III. Klett-Cotta, Stuttgart, 1982. 617–650.
- KOSELLECK 1992 Koselleck, Reinhart: Volk, Nation, Nationalismus, Masse. In: Brunner, Otto – Conze, Werner – Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. VII. Klett-Cotta, Stuttgart, 141–431.

- KOSELLECK 1997 Koselleck, Reinhart: *Aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája*. (ford.: Szabó Márton) Jósöveg Kiadó, Budapest, 1997.
- KOSELLECK 2002 Koselleck, Reinhart: Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels. In: Bödeker, Hans Erich (Hrsg.): *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Wallstein Verlag, Göttingen, 2002. 29–48.
- KOSELLECK 2003 Reinhart Koselleck: *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. (ford.: Hidas Zoltán – Szabó Márton) Atlantisz Kiadó, Budapest, 2003.
- KOSELLECK 2009 Koselleck, Reinhart: Nép, nemzet, nacionalizmus, tömeg. Bevezetés (ford.: Vincze Ferenc – Klement Judit). *Korall* 10. (2009) 37. 5–15.
- KOSELLECK 2016 Reinhart Koselleck: *Kritika és válság. Tanulmány a polgári világ patogeneziséről* (ford.: Boros Gábor). Atlantisz Kiadó, Budapest, 2016.
- KOVÁCS M. 2011 Kovács M. Mária: Numerus clausus Magyarországon 1919–1945. In: Molnár Judit (szerk.): *Jogfosztás – 90 éve. Tanulmányok a numerus claususról*. Nonprofit Társadalomkutató Egyesület, Budapest, 2011. 29–59.
- KOVÁCS M. 2012 Kovács M. Mária: *Törvénytől sújtva – A numerus clausus Magyarországon, 1920–1945*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2012.
- KÖNIG 1960 König, Helmut: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. Akademie-Verlag, Berlin, 1960.
- KÖNIG 1963 König, Helmut: Nationalerziehung (lexikon szócikk) In: Frankiewicz, Heinz – Brauer, Helmut – Czewinka, Johann – Günther, Karl-Heinz – Schulze, Günther – Wutzler, Günter (Hrsg.): *Pädagogische Enzyklopädie*. Band II. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1963. 654–655.
- KÖTE 1997 Köte Sándor: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. OPKM, Budapest, 1997.
- KRAUS 2003 Kraus, Hans-Christof: Rehberg, August Wilhelm (lexikon-szócikk) In: *Neue Deutsche Biographie*. Band 21. Duncker & Humblot, Berlin, 2003. 277–278.
- KREBS–REULECKE 1998 Krebs, Diethard – Reulecke, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal, 1998.

- LACKÓ 1987 Lackó Miklós: *Viták a nemzeti jellemről a XX. század első felében*. MTA Történettudományi Intézet – Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.
- LACKÓ 2007 Lackó Miklós: Válságkorszak – válságelméletek. Három alapmű az 1920-as évek magyar szellemi életéből. *Múltunk* 2007/3. 4–39.
- LADÁNYI 2005 Ladányi Andor: A numerus clausustól a numerus nullusig. *Múlt és Jövő* 16. (2005) 1. 56–74.
- LAJTAI 2013 Lajtai L. László: „Magyar nemzet vagyok.” *Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtankönyvek nemzetdiskurzusa*. Argumentum Kiadó, Bibó István Szellemi Műhely, Budapest, 2013. (Eszmetörténeti könyvtár)
- MACARTNEY 1961 Macartney, C. A.: *October Fifteenth. A History of Modern Hungary 1929–1945*. University Press, Edinburgh, 1961.
- MANN 1997 Mann Miklós: *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világ-háború között*. OPKM, Budapest, 1997.
- MANN 2005 Mann Miklós: *Magyar oktatási miniszterek 1848–2002*. Önkönet Kiadó, Budapest, 2005.
- MAY 2000 May, Otto: Die schulische Erziehung zum Militarismus im Kaiserreich. In: Kirk, Sabine – Köhler, Johannes – Lorenz, Hubert – Sandfuchs, Uwe. (Hrsg.): *Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag*. Bad Heilbrunn, 2000. 148–165.
- MÉSZÁROS 1989 Mészáros István: *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest–Dabas, 1989.
- MÉSZÁROS 1991 Mészáros István: *Magyar iskolatípusok 996–1990*. OPKM, Budapest, 1991. (A magyar neveléstörténet forrásai VI.)
- MÉSZÁROS 1992a Mészáros István: Nemzetnevelés. *Magyar Tudomány* 1992/3. 322–333.
- MÉSZÁROS 1992b Mészáros István: Széchenyi ürügyén a nemzetnevelés négy változatáról. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. OPKM, Budapest, 1992. 3–13. (Neveléstörténeti füzetek 11.)
- MÉSZÁROS 1993 Mészáros István: *Teleki Pál nemzetnevelő programja*. Gödöllő, 1993.
- MÉSZÁROS 1997a Mészáros István: Basedow, Johann Bernhardt (lexikon-szócikk). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (Főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 147–148.

- MÉSZÁROS 1997b Mészáros István: Nemzetnevelés (lexikonszócikk). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (Főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 567–568.
- MÉSZÁROS 2010 Mészáros István: A „nemzetnevelés”. In: Uő. *Művelődéstörténeti tanulmányok, 1960–2009*. Budapest, 2010. 438–452.
- MOHLER 1950 Mohler, Armin: *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932. Grundriss ihrer Weltanschauungen*, Stuttgart, 1950.
- MOLNÁR–
NAGY Á.–PAP
2016 Molnár Attila Károly – Nagy Ágoston – Pap Milán (szerk.): *Fogalomtörténet Koselleck után: a politikai nyelv kutatásának kortárs módszertana és gyakorlata*. NKE Molnár Tamás Kutatóközpont, Budapest, 2016.
- NAGY 1992 Nagy Péter Tibor: *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest, 1992.
- NAGY 1995a Nagy Péter Tibor: Az 1941-es tanügyigazgatási törvény. *Magyar pedagógia* 95. (1995) 1–2. 59–76.
- NAGY 1995b Nagy Péter Tibor: A Numerus clausus – hetvenöt év után. *Világosság* 36. (1995.) 2. 72–80.
- NAGY 2002 Nagy Edit (szerk.): *A Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltárának repertóriuma*, Budapest, 2002.
- NAGY 2003 Nagy Péter Tibor: Oktatáspolitikai változások az első világháború után. *Iskolakultúra* 13. (2003) 6–7. 63–72.
- NAGY 2005 Nagy Péter Tibor: Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra* 15. (2005) 6–7. 3–229.
- NAGY 2011 Nagy Péter Tibor: *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867–1945*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2011.
- NAGY Á. KÉZIRAT Nagy Ágoston: *Kései reflexiók egy vitára. A kelet-közép-európai összehasonlító eszmetörténet-írás problémái...* Kézirat.
- NAGY Á.–PAP
2016 Nagy Ágoston – Pap Milán: A Begriffsgeschichtétől a fogalomtörténetekig. Historiográfiai vázlat. In: Molnár Attila Károly – Nagy Ágoston – Pap Milán (Szerk.): *Fogalomtörténet Koselleck után. A politikai nyelv kutatásának kortárs módszertana és gyakorlata*. Nemzeti Közszerzői Egyetem Molnár Tamás Kutatóközpont, Budapest, 2016. 7–23.
- NÉMEDI 2005 Némédi Dénes: *Klasszikus szociológia 1890–1945*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2005.
- NÉMETH 1996 Németh András: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.

- NÉMETH 1997 Németh András: Kerschensteiner, Georg (lexikonszócikk). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (Főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 213–214.
- NÉMETH 2002 Németh András: *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2002.
- NÉMETH 2005 Németh András: *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2005.
- NÉMETH–
PUKÁNSZKY
1997 Németh András – Pukánszky Béla: Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia* 97. (1997)/ 3–4. 303–317.
- NÉMETH–
MIKONYA–
SKIERA 2005 Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Reformpedagógia és életreform (Reformpädagogik und Lebensreform)*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2005
- NÉMETH–
HOPFNER 2008 Németh András – Hopfner Johanna (Hrsg.): *Pädagogische Strömungen in der k. u. k. Monarchie*. Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2008
- ORMOS 1987 Ormos Mária: *Nácizmus-fasizmus*. Magvető Kiadó, Budapest, 1987.
- ORMOS 1998 Ormos Mária – Majoros István: *Európa a nemzetközi küzdőtéren*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
- ORMOS 2000 Ormos Mária: *Egy magyar médiavezér: Kozma Miklós. Politikajárás a médiában és a politikában (1919–1941)*. I–II. PolgART, Budapest, 2000.
- ORWELL 1999 Georg Orwell: 1984. Európa Kiadó, Budapest, 1999.
- Ö. KOVÁCS 2012 Ö. Kovács József: *A paraszti társadalom felszámolása a kommunista diktatúrában: a vidéki Magyarország politikai társadalomtörténete. 1945–1965*. Korall, Budapest 2012. (Korall társadalomtörténeti monográfiák)
- PAP 2013 Pap Milán: „A nép és a szülőföld igaz szeretete” – A szocialista hazafiság fogalma a Kádár-rendszerben. *Politikatudományi Szemle* 32. (2013) 1. 68–86.
- PÓK 2010 Pók Attila: *A haladás hitele. Progresszió, bűnbakok, összeesküvők*. Budapest, 2010.
- PORNÓI 2011 Pornói Rita: A tehetségmentés szerepe a Horthy-rendszer kultúrpolitikájában. Esély az esélytelenségben. *Iskolakultúra* 21. (2011.) 6–7. 123–133.
- PUKÁNSZKY 1995 Pukánszky Béla: *Imre Sándor Neveléstana. Utószó Imre Sándor Neveléstan c. könyvének reprint kiadásához*. OPKM, Budapest, 1995. 337–341.

- PUKÁNSZKY 1999 Pukánszky Béla: Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In: Rácz Béla (szerk.): *A szegedi tudományegyetem múltja és jelene 1921–1998*. JATE, Szeged, 1999. 215–223.
- PUKÁNSZKY–NÉMETH 1998 Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- RAVASZ 1984 Ravasz János: *Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1984. (A tantervelmélet forrásai 4.)
- REINHARD, 1997 Reinhard, Wolfgang: Sozialdisziplinierung – Konfessionalisierung – Modernisierung. Ein historiographischer Diskurs. In: Leimburger, Nada Boškova (Hrsg.): *Die Frühe Neuzeit in der Geschichtswissenschaft. Forschungstendenzen und Forschungserträge*. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 1997. 39–57.
- RIEDEL 2012 Riedel, Julia Anna: *Bildungsreform und geistliches Ordenswesen im Ungarn der Aufklärung*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 2012.
- RITTNER 2012 Rittner, Matthias: *Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus* (disszertáció). Erlangen–Nürnberg: Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie der Friedrich-Alexander Universität, 2012.
- RONKOVICSNÉ 1999 Ronkovicsné Faragó Eszter: *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában*. Comenius Bt., Pécs, 1999.
- SARDINA 2010 Sardina, Alexander-Martin: *Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NAPOLAs) als Beleg für widersprüchliche NS-Erziehungskonzeptionen im Dritten Reich. Diskurs und Zeitzeugenbefragung*. GRIN, München, 2010.
- SCHNOOR 2016 Schnoor, Antje: *Gehorchen und Gestalten. Jesuiten zwischen Demokratie und Diktatur in Chile (1962–1983)*. Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2016.
- SIPOS B. 2011 Sipos Balázs: *Sajtó és hatalom a Horthy-korszakban. Politika- és társadalomtörténeti vázlat*. Argumentum Kiadó, Budapest, 2011.
- SIPOS P. 2010 Sipos Péter: Hóman Bálint, a pártpolitikus. In: Réfi Attila – Sziklai István (szerk.): *Pártok, politika, történelem. Tanulmányok Vida István egyetemi tanár 70. születésnapjára*. MTA-ELTE Pártok, Pártrendszer, Parlamentarizmus Kutatócsoport, Budapest, 2010. 355–362.

- SLACHTA 2020 Slachta Krisztina: *„Rokonlátogatók” A magyarországi németek kapcsolatainak állambiztonsági ellenőrzése – egy ellenségkép története*. Kronosz Kiadó, Pécs, 2020. (ÁBTL monográfiák)
- SOÓS 2014 Soós István: Felzárkózás vagy lemaradás? Történetírás a 18. századi Magyarországon. In: Tóth Gergely (szerk.): *Clio inter arma. Tanulmányok a 16–18. századi magyarországi történetírásról*. MTA BTK TTI, Budapest, 2014. 227–250.
- SPENGLER 1994 Spengler, Oswald: *A Nyugat alkonya I–II. A világtörténelem morfológiájának körvonalai*. Európa Könyvkiadó. Budapest, 1994.
- STÜBIG 2001 Stübig, Heinz: Nationsbildung und Nationalerziehung. Zur politischen Funktion nationalpädagogischer Programme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Neumann, Karl – Reinhard Uhle (Hrsg.): *Pädagogik zwischen Reform und Restauration*. Weinheim, 2001.
- SZABÓ – SZÜCS 2011 Szabó Márton – Szűcs Zoltán Gábor: Fogalomtörténeti perspektívák. *Múltunk* 2011/2. 4–19.
<http://www.multunk.hu/wp-content/uploads/2017/01/szabomszucs11-2.pdf>
- SZABÓ 1997 Szabó Márton: Politikai fogalmak történeti metszetben. In: Koselleck, Reinhart: *Aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája* (ford.: Szabó Márton). Jósöveg Kiadó, Budapest, 1997. 83–104.
- SZABÓ 2002 Szabó Márton: Az összehasonlító politikai fogalomtörténet-írás lehetőségei. In: Szekeres András (szerk.): *A történész szerszámoszládája*. L'Harmattan–Atelier, Budapest, 2002. 159–171.
- SZABÓ 2002 Szabó Márton: Az összehasonlító fogalomtörténet-írás lehetőségei. In: Szekeres András (szerk.): *A történész szerszámoszládája*. L'Harmattan–Atelier, Budapest, 2002. 159–171.
- SZABÓ 2003 Szabó Márton: *A diszkurzív politikatudomány alapjai*. L'Harmattan, Budapest, 2003.
- SZABÓ 2007 Szabó Márton: A dolgozó mint állampolgár. Fogalomtörténeti tanulmány a magyar szocializmus három korszakaszáról. *Korall* 8. (2007) 27. 151–171.
- SZABÓ 2012 Szabó Márton: *Közpolitikai diskurzuselemzés*. MTA TK Politikatudományi Intézet, Budapest 2012.

- SZABOLCS 1996 Szabolcs Ottó: A magyar értelmiség két világháború közötti munkanélküliségének történetéhez. In: Izsák Lajos – Stemler Gyula (szerk.): *Vissza a történelemhez... Emlékkönyv Balogh Sándor 70. születésnapjára*. Napvilág Kiadó, Budapest, 1996. 341–349.
- SZEBENYI 1994 Szebenyi Péter: Fejezetek a tankönyvjárvághagyás történetéből. *Educatio* 1994/4. 599–644.
- SZÖGI 2011 Szögi László: Hóman Bálint az Egyetemi Könyvtárban. In: Ujváry Gábor (szerk.): *Történeti átértékelés. Hóman Bálint, a történész és a politikus*. Ráció Kiadó, Budapest, 2011. 77–81.
- SZÜCS 2008 Szűcs Zoltán Gábor: A diszkurzív politikatudomány mint politikai diskurzustörténet. Tudományszemléleti és módszertani esszé. In: *Műhelytanulmányok 2*. Miskolci Egyetem Politikatudományi Intézete. Miskolc, 2008. E-book. On-line: www.politikatudomany.hu; <http://mek.oszk>
- SZÜTS-NOVÁK–SZÜTS 2019 Szűts-Novák Rita – Szűts Zoltán: A tanári kompetenciák néhány kérdése Imre Sándor pedagógiai rendszerében. *Különleges bánásmód* 2019/2. 55–62.
- SZÜTS-NOVÁK 2019 Szűts-Novák Rita: „Ez az út, az igazság, az élet” Imre Sándor nemzetneveléssel kapcsolatos fogalomrendszere módosulása az első világháborút követő években (1919–1929). In: M. Pelesz Nelli (szerk.): *Tudomány, oktatás, kultúra a két világháború közötti Magyarországon*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged, 2019. 103–118.
- SZÜTS-NOVÁK 2020 Szűts-Novák Rita: A mikrotörténelem szerepe a digitalizált neveléstörténet-írásban: Imre Sándor (1877–1945) emlékezete. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute Komárno, 2020. 19–25.
- TAKÁTS 2007 Takáts József: *Modern magyar politikai eszmétörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 2007.
- TENORTH 1987 Tenorth, Heinz-Elmar: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. In: Jeismann, Karl-Ernst – Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1800–1870*. Bd. 3. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München, 1987.
- TÓTH 1998 Tóth Gábor: Imre Sándor és a Paedagogium. *Magyar Pedagógia* 98. (1998) 2. 99–122.
- TÓTH Z. 1998 Tóth Zoltán: A magyar középosztály megteremtése. *Századvég* 7. (1998) 46–72.

- TÓKÉCZKI 1995 Tókéczki László: Hóman Bálint művelődési és művelődéspolitikai eszményei. *Protestáns Szemle* LVII. (1995) 2. 108–123.
- TÓKÉCZKI 2011 Tókéczki László: Hóman Bálint, a kultúrpolitikus eszméi. In: Ujváry Gábor (szerk.): *Történeti ártértek. Hóman Bálint, a történész és a politikus*. Ráció Kiadó, Budapest, 2011. 110–118.
- TRENCSENYI 2003 Trencsényi Balázs: Kulcsszavak és politikai nyelvek: gondolatok a kontextualista-konceptualista eszmetörténeti módszertan kelet-közép-európai adaptációjáról. In: Szekeres András (szerk.): *A történész szerszámosládája*. L'Harmattan–Atelier, Budapest, 2003. 117–158.
- TRENCSENYI 2011 Trencsényi Balázs: *A nép lelke. Nemzetkarakterológiai viták Kelet-Európában*. Argumentum Kiadó, Budapest, 2011. (Eszmetörténeti könyvtár)
- UJVÁRY 2003a Ujváry Gábor: A politikus Hóman Bálint. In: Ormos Mária (szerk.): *Magyar évszázadok. Tanulmányok Kosáry Domokos 90. születésnapjára*. Osiris Kisadó, Budapest, 2003. 261–285.
- UJVÁRY 2003b Ujváry Gábor: Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint kultúrpolitikája. In: Vonyó József (szerk.): *Társadalom és kultúra Magyarországon a 19–20. században*. Magyar Történelmi Társulat – Pro Pannonia, Budapest – Pécs, 2003. 87–104.
- UJVÁRY 2009 Ujváry Gábor: Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint oktatáspolitikája. In: Romsics Ignác (szerk.): *A magyar jobboldali hagyomány, 1900–1948*. Osiris, Budapest, 2009. 377–413.
- UJVÁRY 2010 Ujváry Gábor: *A harmincharmadik nemzedék. Politika, kultúra és történettudomány a „neobarokk társadalomban”*. Ráció Kiadó, Budapest, 2010.
- UJVÁRY 2011 Ujváry Gábor (szerk.): *Történeti ártértek. Hóman Bálint, a történész és a politikus*. Ráció Kiadó, Budapest, 2011.
- UJVÁRY 2014 Ujváry Gábor: *„Egy európai formátumú államférfi” Klebelsberg Kuno (1875–1932)*. Kronosz Kiadó – Magyar Történelmi Társulat, Pécs – Budapest, 2014. (Sziluett, korszerű történelmi életrajzok)
- UNGER 1976 Unger Mátyás: *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- UNGVÁRY 2000 Ungváry Krisztián: „Őrségváltás” 2000. 28. (2006) 1. <http://kezezer.hu/2006/01/orsegvaltas/> 2019. máj. 20.

- UNGVÁRY 2016 Ungváry Krisztinán: *A Horthy-rendszer és antiszemitizmusának mérlege. Diszkrimináció és társadalompolitika Magyarországon 1919–1944.* Jelenkor Kiadó, Budapest, 2016. (harmadik, javított és bővített kiadás)
- URMSON 1993 Urmson, J. O.: Fichte, Johann Gottlieb (lexikonszócikk) In: *Filozófiai kisenciklopédia. A nyugat filozófiája és filozófusai.* Kossuth Kiadó, Budapest, 1993.
- VIERHAUS 1972 Vierhaus, Rudolf: Bildung (lexikonszócikk) In: Brunner, Otto – Conze, Werner – Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland.* Band I. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1972. 508–551.
- VINDT 2009 Vindt, Gérard: A szociáldarwinizmus, a kíméletlen élet rémképe. *Valóság* 2009/10. 115–119.
- VITÁRI 2006 Vitári Zsolt: Hitlerjugend. Pártifjúságból „tökéletes” államifjúság. In: Rácz Árpád (szerk.): *A Hitler-rejtély.* Rubicon Tematikus Könyvek. Rubicon Kiadó, Budapest. 2006. 166–176.
- VITÁRI 2012 Vitári Zsolt: *A Hitlerjugend és Délkelet-Európa.* Gondolat Kiadó, Budapest, 2012.
- VITÁRI 2013 Vitári Zsolt: *A Hitlerjugend és a nagyvilág.* Pro Pannonia Kiadó, Pécs, 2013.
- VITÁRI 2018 Vitári Zsolt: Pártifjúságból államifjúság: A Hitlerjugend. In: Györffy Iván – Litván Dániel – Papp Gábor (szerk.): *A Harmadik Birodalom.* Ventus Libro Kiadó, Budapest, 2018. 76–83.
- VONYÓ 1998 Vonyó József: Egy állampárti kísérlet kudarca Magyarországon (1932/1939). In: Vonyó József (szerk.): *Gömbös pártja. A nemzeti Egység Pártja dokumentumai.* Dialóg Campus, Pécs, 1998.
- VONYÓ 2001 Vonyó József: *Gömbös Gyula és a jobboldali radikalizmus.* Pannónia Könyvek, Pécs, 2001.
- VONYÓ 2003a Vonyó József: „Miniszterelnök akarsz-e lenni, vagy Vezér?!” Kortársak Gömbös Gyuláról. *Rubicon* 14. (2003) 7–8. 52–66.
- VONYÓ 2003b Vonyó József: A szélsőjobboldali mozgalmak a kultúráról. In: Vonyó József (szerk.): *Társadalom és kultúra Magyarországon a 19-20. században. Tanulmányok.* Pannónia Könyvek – Magyar Történelmi Társulat, Pécs, 2003. 105–120.
- VONYÓ 2003c Vonyó József: Gömbös Gyula – Egy politikuspálya néhány vitatott kérdése. In: Kosáry Domokos (szerk.): *A magyar történelem vitatott személyiségei 2.* Kossuth Kiadó, Budapest, 2003. 31–82.

- VONYÓ 2004 Vonyó József: Utószó. In: Uő. (szerk.): *Gömbös Gyula: Válogatott politikai beszédek és írások*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 701–754.
- VONYÓ 2007 Vonyó József: Gömbös Gyula kapcsolati rendszere. *Rubicon* 18. (2007) 4–5. 124–127.
- VONYÓ 2009a Vonyó József: Gömbös Gyula jobboldali radikalizmusa. In: Romsics Ignác (szerk.): *A magyar jobboldali hagyomány 1900–1948*. Osiris Kiadó, Budapest, 2009. 243–274.
- VONYÓ 2009b Vonyó József: Másolta-e Gömbös Mussolinit és/vagy Hitlert? In: Pál Lajos (szerk.): *Századok füzetek 5. Magyar Történelmi Társulat*, Budapest, 2009. 19–58.
- VONYÓ 2011 Vonyó József: Gömbös kormánypártjának ideológiája és programja. *Századok* 145. (2011) 1. 3–38.
- VONYÓ 2012 Vonyó József: *Jobboldali radikálisok Magyarországon 1919–1944*. Kronosz Kiadó, Pécs, 2012.
- VONYÓ 2014 Vonyó József: *Gömbös Gyula*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2014.
- VONYÓ 2018 Vonyó József: *Gömbös Gyula és a hatalom*. Kronosz Kiadó, Pécs 2018.
- WIATER 2003 Wiater, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. beitrage zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2003.
- WINKLER 2005 Winkler, Heinrich August: *Németország története a modern korban*. I–II. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- ZEIDLER 2002 Zeidler Miklós: *A magyar irredenta kultusz a két világháború között*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 2002.
- ZIBOLEN 1997 Zibolen Endre: Fichte, Johann Gottlieb (lexikon szócikk) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (Főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. I. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 499.

NÉVMUTATÓ

Imre Sándor, Gömbös Gyula és Hóman Bálint nevének előfordulásait a róluk szóló fejezetek esetében nem tüntettük fel.

Angyal Dávid 228
Antal István 110–115, 117, 140, 223
Antall József 149, 233

Balassa Brúnó 163
Bánkuti Gábor 15, 211
Baross Gábor 140
Bassola Zoltán 81
Béldi Béla 8, 81, 96, 97, 99, 109, 118,
126, 132, 133, 137, 191, 196, 208–
211, 222, 223
Berg, Christina 218
Bergemann, Paul 59
Berzeviczy Albert 72
Bethlen István 80, 89, 92, 94, 95, 96,
111, 112, 130, 135, 139
Brunner, Otto 9

Campe, Joachim Heinrich 20
Conring 18
Conze, Werner 9

Csáky Albin 72
Csibi Norbert 15, 233

Darwin, Charles 32
Deák Ferenc 54
Debreczeni-Droppán Béla 227
Dewey, John 59
Diesterweg, Adolph 59
Dohnányi Ernő 114
Döring, August 59

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm 59
Draskóczy István 227
Durkheim, Émile 33

Eckhardt Tibor 131
Eötvös József 13, 51, 54, 219
Erőss Zsolt 113, 132, 222, 223

Farkas Gabriella 15
Felkai László 55
Felméri Lajos 13, 219
Fichte, Johann Gottlieb 12, 22–28,
31, 59, 64, 65, 200, 201, 203, 204,
208, 217
Finácz Ernő 13, 26, 164, 215
Fischer Ferenc 15
Fischerné Dárdai Ágnes 15
Forgó András 15
Frigyes, II. (Nagy) 20
Fröbel, Ernst 217

Gedai István 227
Gergely Jenő 96, 110, 223
Gobineau, Arthur de 32
Goebbels, Joseph 114
Gömbös Gyula 7, 8, 12, 14, 15, 81,
137, 139, 140, 181, 197, 198, 200,
201, 204, 205, 207–213, 221–223,
225, 229
Gőzsy Zoltán 15, 49
Griffin, Roger 207, 208
Grundling 18

Gyarmati György 15
 Gyurgyák János 222

Haller István 72
 Hamvas Béla 87–88
 Harkai Schiller Pál 161
 Harnisch, Wilhelm 23, 217
 Harsányi Iván 15
 Hegener, Theodor 217
 Heidegger, Martin 34
 Heinsius, Theodor 217
 Heksch Ágnes 75, 76, 218, 219
 Herbart, Johann Friedrich 23, 78
 Herder, Johann Gottfried 52
 Hetényi János 51
 Hindy Zoltán 72
 Hitler, Adolf 16, 36, 38, 39, 97, 98
 Hóman Bálint 7, 8, 12, 14, 15, 51, 81,
 103, 107, 114, 200, 201, 204, 205,
 207, 209–212, 215, 219, 221, 224–
 230, 233
 Horthy Miklós 131, 233
 Hubay Kálmán 111
 Huizinga, Johan 48
 Huszár Károly 72

Imre Sándor 7, 13, 14, 134, 142, 146,
 149, 151, 169, 180, 200, 201, 204,
 208, 218–221

István, I. (Szent) 101, 228

Jachmann, R. D. 23
 Jahn, Friedrich Ludwig 217
 Jankovich Béla 68
 Joó Tibor 228
 József, II. 52
 Jünger, Ernst 34

Kacsoh Emese 15
 Kant, Immanuel 22, 23, 25, 26, 45
 Karácsony Sándor 13
 Karafiáth Jenő 187, 188
 Kardos József 168, 225
 Kármán Mór 13

Károlyi Gyula 70, 89, 95
 Kassner, Berthold 217
 Kemény Gábor 81
 Kerepeszki Róbert 15
 Kerschenschteiner, Georg 64
 Kéthly Anna 157
 Key, Ellen 33
 Kindl Linda 15
 Kiss Árpád 81
 Kiss Menyhért 72
 Klebelsberg Kuno 13, 51, 73, 80, 139,
 143, 144, 151, 152, 171, 172, 187,
 191, 218, 224, 225, 228, 229
 Klopstock, Friedrich Gottlieb 27
 Klönne, Arno 36
 Kolosváry-Borcsa Mihály 113
 Kornis Gyula 13, 77, 78, 105, 140,
 228, 229
 Koselleck, Reinhart 9–12, 14, 199,
 201–207
 Kovács Dávid 228
 Kozma Miklós 113, 114, 135, 132, 223
 Kölcsey Ferenc 53
 König, Helmut 216
 Köte Sándor 219
 Krieck, Ernst 12, 13, 38–42, 200,
 201, 203–205, 207, 213, 217
 Kunfi Zsigmond 51, 69, 72

La Chalotais, Louis-René Caradeuc
 de 18, 19

Lackó Miklós 88
 Lagarde, Paul de 31
 Langbehn, Julius 217
 Lietz, Hermann 64, 217
 Locke, John 19
 Lovászy Márton 51, 69, 72

Macartney, Carlile Aylmer 140
 Magyary Zoltán 168
 Makkai Sándor 13, 81
 Makkay János 111
 Mályusz Elemér 228
 Márai Sándor 13, 219

- Marton Béla 8, 96, 99, 100, 109, 110, 112–115, 117, 119, 120, 122, 126, 131–133, 194, 208–211, 222, 223
 Mészáros István 219, 220
 Milotay István 111
 Mitrovics Gyula 13
 Mussolini, Benito 97, 98, 117

 Nagy Péter Tibor 143, 164, 168, 225, 226
 Napóleon, I. Bonaparte 29
 Némedi Dénes 33
 Németh András 15, 215
 Németh László 114
 Nietzsche, Friedrich 33, 87, 88

 Ormos Mária 15, 223
 Ortega y Gasset, José 48, 87

 Péch Aladár 162
 Pihurik Judit 15
 Platón 26
 Pók Attila 15
 Pritz Pál 227
 Prohászka Lajos 13
 Pukánszky Béla 215
 Pulszky Ágost 83
 Püski Levente 15

 Rákosi Jenő 78
 Rein, Wilhelm 78
 Resewitz, Friedrich Gabriel 20, 21
 Rittner, Matthias 22, 43, 217
 Romsics Ignác 227
 Ronkoviczné Faragó Eszter 219
 Rousseau, Jean-Jacques 19, 26, 205, 207

 Schmidt, Karl 217
 Schneller István 13, 57, 82, 219
 Schnoor, Antje 211
 Sipos Péter 229
 Slachta Krisztina 15
 Spengler, Oswald 34, 48, 87, 88

 Stapel, Wilhelm 34, 217
 Stübiger, Heinz 217

 Szabados György 227
 Szabó Károly 15
 Szabó Márton 9, 10
 Széchenyi István 13, 51, 53, 55, 57, 65, 66, 76, 82, 215, 219, 220
 Szekfű Gyula 228
 Szende László 227
 Szögi László 227
 Sztranyavszky Sándor 96, 117, 223
 Szűcs Zoltán Gábor 10
 Szűts-Novák Rita 220

 Tacitus, Publius Cornelius 27, 32
 Takáts József 83
 Teleki Pál 13, 81, 215, 219, 220
 Tettamanti Béla 81
 Thaulow, Gustav 217
 Tőkéczi László 217
 Trapp, Ernst Christian 20
 Trefort Ágoston 142

 Ujváry Gábor 15, 226, 228, 229
 Unger Mátyás 187
 Unold, Johannes 59

 Valéry, Paul 48
 Vass József 72, 73, 85
 Vázsonyi János 157
 Villaume, Peter 19, 20
 Vitári Zsolt 15
 Vonyó József 15, 94, 96, 100, 113, 114, 132, 140, 221–223

 Weis István 154
 Weszely Ödön 13, 51
 Willmann, Otto 59
 Winkler, Heinrich August 22

 Zedlitz, Karl Abraham von 20
 Zichy János 112
 Ziller, Tuiskon 78

SUMMARY

Paraphrases for “nation-education” *From Nation-Building to Concentration of Power*

The concept of “nation-education” was particularly popular in Hungary in the 1930s; it was widely used by minister of culture Bálint Hóman¹ with regard to his cultural and educational policy, and it played a distinguished role in prime minister and party leader Gyula Gömbös² vocabulary as well. The intention to understand the above has led to research into the history and “experiential space” of the concept. Besides the nation-education concepts of the 1930s, I have examined Sándor Imre’s³ programme, who was the first in the history of Hungarian science of education to approach this issue methodically at the turn of the 19th and 20th centuries. In order to explore international contexts, I have examined German areas. I have reviewed the trends, social and political processes and distinguished situations from the end of the 18th century to the era of Nazi dictatorship that brought nation-educational plans into life in this area. I also have singled out a respective concept at the starting and ending points of this

-
- ¹ Bálint Hóman (1885–1951): historiographer, university professor, cultural politician. A still acknowledged and significant researcher of the history of medieval Hungary. He was appointed the minister of religion and education in Gömbös’ and Darányi’s cabinet between 1932 and 1938, and in Teleki’s, Bárdossy’s and Kállay’s cabinets from 1939 to 1942. His perception is still controversial due to his antisemitism and German-friendly views expressed during the ‘30s and ‘40s. He was sentenced to life imprisonment as a war criminal by the People’s Tribunal in 1946.
- ² Gyula Gömbös (1886–1936): after retiring from his position as a military officer, he got involved into politics after World War I. He was the leader of several extreme right-wing organizations at that time. In 1924, he founded his own political party based on a nationalist and anti-Semitic agenda (Fajvédő Párt [Party of Racial Protection]). He returned to the governing party in 1927; first as a defence minister, then as a prime minister from 1 October 1932 to his untimely death on 6 October 1936.
- ³ Sándor Imre (1877–1945): academic expert in education and in politics of education. 1916 – 1924: official, later deputy state secretary, then secretary of the state of the Ministry of Religion and Education. He worked as a professor of the Department of Education at the University of Szeged from 1925. He returned to Budapest on Bálint Hóman’s call as the head of the of the Institute of Pedagogy at the newly established University of Technology; then became the rector of said university from 1941 on.

timeline; namely Johann Gottlieb Fichte's⁴ from the time of the Napoleonic wars, and Ernst Krieck's⁵ from the National Socialist era.

Besides revealing the changing semantic fields of the concept of 'nation-education' exploring its paraphrases and various interpretations is relevant from the point of view of social history as well. The presentation of the various concepts not only reveals but partially explains the circumstances of their inception; the realities of society, politics and power surrounding them; while examining them side by side creates a kind of discursive space allowing for diachronous analysis – respectively, from the viewpoint of the second decade of the 21st century. The societal structures manifest in these concepts, as well as their changes, are revealed during these examinations.

Philosopher Johann Gottlieb Fichte promoted his agenda of the education of the nation (*Nationalerziehung*) in the Prussian capital occupied by Napoleon's armies, as a means to fight against the French rule. *Addresses to the German Nation (Reden an die deutsche Nation)*, published in 1808, is regarded as one of the first and most representative exposition on the education of the nation in the German literature, which became an important reference point for later works as well. By attaching 'national' to education, Fichte envisioned a new generation that shall be, in contrast with the recent one, virtuous, selfless, able to fight (both morally and physically) against oppressors and stand up for their nation – even sacrificing themselves if need be, and prioritize the good of the community over their own interests.

According to Ernst Krieck's scheme "*National political education*" the ideological education would create a "total state" manifested in the network of family, school, youth associations and the trade associations of adults (*Berufsverband*); establishing a racially homogenous, "solidary" and "organic" society which is not "contaminated" with foreign ideas. The

⁴ Johann Gottlieb Fichte (1762–1814): German philosopher and professor at the universities of Jena, Erlangen and Berlin. The first elected rector of the University of Berlin. He was Kant's student and improved his philosophies further.

⁵ Ernst Krieck (1882–1947). He worked as a public-school teacher until 1928, while became known for his work in the field of the theory of education. He was invited to the Academy of Pedagogy in 1928. From 1932 on he was a member of NSDAP and the *Nationalsozialistischen Lehrerbund* [Association of National Socialist Teachers]. He published his study entitled *Nationalpolitische Erziehung* [National-political education]. In 1933, he became the rector of Goethe Universität in Frankfurt am Main, and from 1934 he headed the Department of Philosophy and Education in Heidelberg until the end of World War II.

aim of national political education is to produce “standardized” (*normiert*) members of the society, with uniform thinking (*gleichgeschaltet*), who are willing and able to submit themselves to the people as a whole.

In the first decade of the 20th century – in an era of the Austro-Hungarian Empire burdened by conflicts – Sándor Imre trusted education to bring along stability and development of nation and state. Accordingly, the purpose of the education of the nation is to develop a sense of national unity, and the personalized, systematic development of individuals. He believed that the state and “character” of a nation can be measured and observed by scientific methods, and the necessary directions of development can be appointed on this basis. Although the concept of nation is the focus of Imre’s whole ideology, he did not promote the superiority of Hungarians among the nations, not even within the Monarchy or the country; he did not advocate for rivalry but for co-operation, not for assimilation but for inclusion. However, he did believe that the nation’s interests are above the individual’s, and the individual is both obligated to and interested in advancing the development of the nation.

In Gyula Gömbös’ party policy the education of the nation is propaganda targeted at the whole population in order to put across the prime minister’s political agenda and nationalistic value system (not really a full-fledged ideology), which he already had formulated by the beginning of the 1920s, and ultimately to establish the social base for a personal dictatorship. The education of the nation was the key phrase of Gömbös’ minister of culture and education, scholar Bálint Hóman’s cultural policy as well. He primarily interpreted it as forming the ideological views and character of people, within and outside the school system alike; in social organizations, institutions of public education and culture (such as museums, theatres, libraries, universities). He was aiming for a complex concept of social and educational politics, a concerted and systematic direction of activities and institutions. His school policy served the aim of bringing up a generation whose members know and love their motherland, are willing to make sacrifices for it, and for whom working for the sake of their country gives indisputable meaning to their lives. They are loyal and obedient to the state representing the interests of the nation, as well as to its leaders. Patriotism, religion and Christian values would provide a generation brought up this way with the moral foundations and strength required to advance the lot of the nation. In juxtaposition with Gömbös’ texts, the texts connected to Bálint Hóman’s work as a cultural minister, from the

viewpoint of Gömbös' publicly unuttered (but nevertheless formulated by his close colleagues) political intentions, the substantial concord between the political agendas of the prime minister and the cultural minister. Hóman's educational policy did not appear to be autonomous in this respect; it was characterized by the same 'nation-saving' sense of mission as Gömbös' national politics.

Besides tracing temporal changes, scrutinizing the selected German and Hungarian examples also reveals a progression from theory toward practice. Theory based on idealistic philosophy (Fichte), professional cultural political conception (Bálint Hóman) and politically-ideologically based propaganda all can be found among them. The various usages of the concept of 'nation education' show such common features – actually a pattern – that can be explained by similar social and political circumstances, challenges, processes of thought, and partially shared ideological roots.

Looking into the concepts of 'nation education' it is salient that almost every one of them is a response to a perceived or actual (political, cultural, educational or identity) crisis. Education of the nation was regarded as a panacea remedying the mistakes of past present and immunizing future generations. The advocates of nation-education concepts usually referred to some recent crisis as a proof of the necessity of such educational programmes. In the first one of his 14 speeches, which were published in 1808 (*Reden an die deutsche Nation*), Fichte warns of the severe situation of the German states, people and the whole humankind, then in the last one he returns to emphasize the severity of the crisis and the urgency of action. Although he aspires to "better" and improve the morality of all of humanity, on the pretext of morality he expresses actual political intentions; namely that all those whose liberties and personal moral convictions are offended by the French occupation are morally obligated to act against it.

Ernst Krieck also began his definitive book "National political education", published in 1932, by criticizing the actual circumstances and marking the causes of the perceived crisis. The latter was approached from the grounds of racial theory; he saw these causes in miscegenation, the adoption of foreign (Western-European) cultural, political, ideological, etc. influences, and the consequent individualization of society. However, Krieck did not expect the improvement of morality, but the "(re)-purification of blood", i.e. of race, to establish an organic national socialist society,

seen as ideal. His programme was overtly against the actual (Weimarean) political and social structures.

The fact of a crisis appears in Sándor Imre's texts conceived at the turn of the century as well. In his general experience the transformation of the world causes a social insecurity. Since he puts educational aspects in the focus of his observations, he is evidently preoccupied with the educational aspects of this crisis, without extending them to the broader structures of society. He finds a reason for the crisis of education in the fact that certain political (socialism, primarily) and religious (first of all, Catholicism) forces appropriate it for the sake of their own interests, thus education cannot be independent. According to his conception, it is the education of the nation that can liberate the school from political, religious and other influences, thus allowing for appointing new goals for the actual advancement of the whole nation.

Hóman – like Fichte – differentiated between several layers of the crisis. In his view, political and economic crisis, together with the Trianon treaty closing World War I and its consequences, and the global depression constituted a primary level. However, there was a deeper and more important layer, the root of the problem, which was one of morality, or more exactly ideological in nature. Hóman was seeking for a way out of the ideological crisis, which would bring along the resolution of the political crisis. Gömbös also differentiated between the religious/moral and political/economic aspects of the actual crisis. The “solution” offered by the concept of nation-education, unfolding along party politics lines, was to establish an organized (within the framework of professional and social organizations) and organic society, similarly to Krieck's conception.

Besides all their fundamental structural similitudes, some salient differences can be found in various interpretations of nation-education, likely induced mainly by different goals. Short-term and long-term educational goals can be distinguished in these interpretations. In each concept, the main focus of long-term goals and ideas is the advancement, progress or perhaps the survival of the nation. In Fichte's and Sándor Imre's case, a perspective beyond the nation is present; the ultimate goal is the advancement of humankind. Krieck, Gömbös and Hóman are less generous in this respect. While the former two expected the implementation of the education of individual nations to result in co-operation and harmony between all the nations, the latter rather focussed on competition between

nations. They treated national education as an instrument, or shall we say tactics, in “the fight between nations”.

In each of these concepts, the creation of unity appears as a markedly important goal. It is a particularly accented requirement, however, there is great divergence in the interpretation of its reference. Fichte wanted to achieve the political unity of German people, that is, a united Germany; Sándor Imre viewed the amalgamation of the people of various ethnicities, languages and cultures living in the Hungarian areas of the Austro-Hungarian Empire into a single nation, and the realization of the sense of such a national unity as the immediate goals of national education, upon which further aims could be built subsequently. Kriek envisioned a pure race and an organic society sealed by the national socialist idea. Hóman and Gömbös spoke for the ideological unity of the whole of the Hungarian society, which – according to their beliefs – would enable the nation to adopt and realize their common long-term goals.

Speaking of goals, there are telling differences as of *who* and on what grounds shall be destined or qualified to appoint the direction of national advancement. Fichte argues that the individuals having become ethical and able to strive for good as a result of nation-education – with the help of their intellect that has developed the ability of autonomous thinking – create an image of ideal society on their own, which is the developmental goal itself. Sándor Imre would have committed the appointment of the direction of national advancement – and at the same time, the goals of national education – to science and academics. He thought the directions worth for the nation to move towards would be “calculable” and “plannable” on the basis and as a consequence of the thorough and conceptual researches made in social and educational sciences. While Hóman delegated this issue to the scope of the cultural department without any specific explanation, in Gömbös’ concept the direction was set in another way. The leader of the people, who is destined to this task, knows intuitively in what direction he must lead his people. It is important to note that the leader does not set a direction arbitrarily, but obeying the call of the times. That is, he connects his people to the prevailing spirit and worldview of the era. The duty of the people – and this is an important role – is to follow their leader, i.e. Gömbös. The education of the nation prepares them to this task. In Kriek’s concept – since its realization was set within the national socialist framework from the beginning – the goals are already given; to achieve them he thought a

racially “pure”, ideologically and physically perfectly prepared elite needs to be produced.

The differences in setting the goals also account for the fact that the different concepts aimed to affect different personality components. Improving morality was in Fichte’s focus, and it requires developing willpower. Sándor Imre expected the development of intelligence in order to be able to accept the achievements of science and to recognize the shared interests of the heterogenic parts of the nation, which requires a versatile personality improvement instead of subject-centred education. Krieck mostly wished to appeal to emotions. According to Gömbös and Hóman, the sense of belonging to a nation and the willingness to sacrifice for it is granted by the love and affection felt for one’s nation, that is, emotions provide the ammunition to strengthen will.

Two approaches are combined in the argumentations concerning the education of the nation, depending on whether the educational or the political aspects play a more dominant role in them. There exists no purely educational science approach in nation education, and neither an entirely political one, however, a clear line seems to emerge between the two. In the first one, the aim is to raise a generation of people that are able to bring about the development and progress of the nation – its recovery from the crisis. The conditions of their appropriate education and nurture (infrastructure, human resources, legislative environment, etc.) must be provided by public policy. In the other case, the politics itself (or politician) wishes to promote the progress of the nation, and it is in its interest to raise a generation, by means of national education, that is willing and able to realize these ideas.

This difference usually markedly appears in another dimension as well, namely in the interpretation of the relationship between the individual and the community. The concepts basically set out from the interdependence of individual and nation, emphasizing that the interests of the two are by and large the same. While the two entities mutually contribute to the other’s prosperity, both are required to restrict themselves to a certain degree for the sake of a successful co-operation. From the point of the individual’s self-restriction, co-operation benefits them more than the lack thereof, they cannot exist without the support of the community. The dominantly pedagogical approach thoroughly observes this relationship from the other side as well, that is, from the aspect of self-restriction of the community. Thus it reaches the conclusion

that it is not in the interest of the community to deprive the individuals of their autonomy or to externally impose some kind of collective truth or system of values on them, since it would reduce the cohesion of the group (the nation) and weaken the members that make it up. Therefore, no direct ideological indoctrination can appear in the pedagogical approaches. This is the point where politically based approaches differ most saliently, since ideological indoctrination is an explicit goal in them. This approach does not consider the relationship of individual and community from the point of the community's self-restriction, only from that of the individual.

Implementation of the education of the nation requires political action in every case; it is one of the reasons why the two cannot be sharply distinct. Even the pedagogically based approaches have the inherent potential of the original goals and values becoming warped and the instruments of politics. Among other things, it derives from the fact that – regardless of which aspect is dominant in the actual concepts – it can be said about all of them that they demand absoluteness for themselves in the education of the society in question. Their success only can be granted by a systematically, centrally implemented, state-supervised education.

All the nation-education concepts unanimously believe that the utopia of creating a uniform society is possible to achieve as a result of education, in which the sense of community, altruistic co-operation and nationalistic values are dominant. In their methods they may be able to accept diversity, a natural feature of communities, however, they hold that their goals, standards, values and the programme of the education of the nation itself cannot have any alternatives.

The temporal changes of the concept of the education of the nation can be grasped by the results and aspect of conceptual historiography. The emergence of the notion of 'nation-education' is linked to the development of the modern idea of nation. The changing ethos of the turn of the 18th and 19th century, the manifold impacts of enlightenment and the French revolution, the American war of independence, romanticism gaining grounds, political ideologies and society undergoing industrialization refilled the concept of nation with "modern" contents. From the middle of the 18th century on, the whole population became involved in the scope of "nation" instead of only the privileged classes, with the prospective condition that this, as a unified whole, still needs to come into being.

Simultaneously, influenced by enlightenment, the concept of "education" broke away from its fundamental interpretation based on Christian

anthropology till then. Its goal had been to guide individuals, predisposed to vices from their birth because of the original sin, back to their condition created in God's own image at the Genesis. In contrast, enlightenment viewed humans as born good and innocent, tainted and made selfish only by corrupted society. Consequently, the scope of education was expanded significantly. On the hand, a new demand emerged, namely that the child must be protected against this "corruption", while on the other hand the requirement of the radical treatment of the problem led to the necessity of the betterment of the whole society. What previously had been a fact, a state of affairs (man is sinful) became a problem to solve (a programme) in the era of enlightenment. Romanticism and idealism also left their marks on the notion of education; these amplified the connotations of national-communal dimension and teleological nature of education, that is, the idea of progress and improvement. Neohumanism extended the scope of education to the future of the whole humankind. As a result, the concept of education was impregnated with more and more "power", thus becoming increasingly important for politics.

If the evolution of the semantic content of nation-education (schematized for the sake of narrativity, thus simplified and abstracted) is to be described as a linear process, it can be said that the idea having its roots in the enlightenment was complemented by several romantic elements during time, which resulted not only in a semantic extension but an essential shift of emphasis from civil rights towards the construction of a national existence. In this interpretation, public good arises not out of the cultivation of the intellect – extended to all citizens – but of a unity and solidarity built on a stable national identity. However, the semantic contents from the enlightenment were not left behind by the notion, they were preserved in the depths of the structure all along. Over time, one or the other component (enlightened or romantic) emerged as dominant as influenced by the political and intellectual atmosphere, but both of them became fixed even if they seemingly contradicted each other. This is the reason why despite explicitly (and often belligerently) denouncing enlightenment and all its later "reincarnations", such as liberalism, as a scapegoat – the originator of the experienced crisis – verbally, Krieck, Gömbös and Hóman's programmes definitely bear the marks of the views (and structural features) of enlightenment. This "latent enlightenment" is revealed, for instance, in their belief that children are born innocent and corrupted by the surrounding society, or their optimistic trust in making

both the individual and society better, fairer, or even perfect. They rely on human intellect, science and reason the same way when they conceive all of the above as a plannable and controllable process.

The similarities revealed by the comparative study of the various concepts (since ultimately this is what it is) show that ‘nation-education’ belongs to the group of phrases deemed as neologisms by the master of conceptual history, Reinhart Koselleck; typically the products of modernism. It is interpretable and semantically valid according to all four of Koselleck’s aspects used for the structural typology of modern concepts. An important element is ‘democratization’, since it is a fundamental denotative layer that education must be made accessible to each member of society, that is, the education of the nation includes everyone, not only some privileged classes. It is ‘future-oriented’, since each nation-education concept is a programme for education reform as well. It is not used to describe an already existing system but is explicitly aimed at a goal yet to be achieved. The interpretations observed here can be “ideologized” to various degrees, that is, abstract, but generally have a theoretical or ideological focus instead of factual and definitive substance; they rather deploy objectives and structural considerations. “Politicization” partly arises out of temporalization and future-orientedness itself. The usage of the phrase ‘nation-education’ is typically linked to political purposes, and its users intend it to have a politically mobilizing function as well. This is in accord with Koselleck’s observation that the “future-content” (horizon of expectations) of typically modernist phrases is larger than the past they carry (that is, their experiential space). These expressions are saturated not only with a meaning summing up the experiences, but with the demand of shaping the future as well. Nation-education concepts are aimed at establishing new, ethical, fair, happy, etc. societies, that is to say, ultimately they are utopias.⁶

One of the modern functions of utopia is a collective mobilisation and setting objectives for the purpose of transforming a system.⁷ According

⁶ The notion of utopia itself underwent a significant semantic change. Its denotation in early modern times was simply to describe a perfect, ideal state and society, which was later “temporalized”, that is, became projected into the future as a goal to be achieved (or even unachievable). Huszár 2004. 103–112. – esp. Mannheim’s interpretation.

⁷ Another such function may be displacing rivals. Branding opponents’ goals as utopistic, the semantics is directed at highlighting their unfeasibility and irrationality.

to Kolleseck, however, utopia became “a overdrawn bill in the hands of modern man”, that has led to revolutions, civil wars, and eventually to dictatorships.⁸ In other words, to all those things we call – since the age of enlightenment – crises...

⁸ „It was the French revolution to step up first with the demand of settling the bill”, goes on the citation. Koselleck 2016. 194.

A Kronosz Kiadó az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók
és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja

A Kronosz Kiadó a Szakkiadók Társulásának tagja,
könyveink elektronikusan elérhetők, olvashatók és kereshetők
az Arcanum Adatbázis Kiadó által létrehozott

www.szaktars.hu

adatbázisban



Kiadja a Kronosz Könyvkiadó Kft.
Felelős kiadó: a kft. ügyvezetője
Felelős szerkesztő: Erőss Zsolt

Nyomdai munkák:
Séd Nyomda, Szekszárd
Felelős vezető: Dránovits Anna

www.kronoszkiado.hu